



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM HISTÓRIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, CULTURA E POLÍTICA

**Ensino de história das mulheres nos plano de aula da Nova Escola
(2017-2020)**

Bárbara de Almeida Carvalho

BRASÍLIA – DF
2023

BÁRBARA DE ALMEIDA CARVALHO

**Ensino de história das mulheres nos planos de aula da Nova Escola
(2017-2020)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília, na linha de pesquisa História Cultural, Memórias e Identidades, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Mestre em História.

Orientadora: Profa. Dra. Susane Rodrigues de Oliveira.

BRASÍLIA – DF
2023

RESUMO

Esta dissertação tem como tema de estudo as formas de inserção das mulheres nos planos de aula de História publicados *online*, entre os anos de 2017 e 2019, no portal educacional Nova Escola. A partir de uma amostra de doze planos de aula de História voltados para os anos finais do Ensino Fundamental e que tratam exclusivamente de mulheres, foi possível identificar e analisar as representações femininas (seus nomes, contextos de atuação e identificações coletivas, individuais e étnico-raciais), bem como os conteúdos currículos e objetivos de aprendizagem que se articulam às suas formas de inserção no conhecimento histórico escolar. A partir dessa amostra selecionou-se uma sequência didática sobre mulheres na Antiguidade e na Idade Média para uma análise mais detida das condições de produção, valores, conteúdos curriculares, objetivos de aprendizagem, saberes docentes, recursos didáticos, métodos de ensino, referências, tendências pedagógicas, concepções de gênero e modos de representação (imagética/textual) das mulheres, tendo em vista a compreensão das formas de representação das mulheres e suas articulações com o currículo (BNCC) e as demandas sociais por uma educação para a igualdade de gênero. Apesar dos avanços significativos na inclusão das mulheres no ensino de História, sobretudo na abordagem da pluralidade de papéis assumidos pelas mulheres no passado, as propostas didáticas que envolvem uma aproximação do passado com o presente, estabelecendo comparações entre as experiências de mulheres do passado e do presente, revelam certos problemas e limitações.

Palavras-chave: Ensino de História; História das Mulheres; Planos de Aula; Representações; Saberes Docentes.

ABSTRACT

This dissertation's subject of study is the ways in which women are included in History lesson plans published online, between 2017 and 2019, on the educational portal Nova Escola. Examining twelve History lesson plans designed for the later years of Elementary School, exclusively centered on women, allowed the identification and analysis of female representations (including names, contexts of action and collective, individual and ethnic-racial identifications). Furthermore, the study explored the curriculum content and learning objectives predominantly utilized in integrating women into historical narratives, as well as the curriculum content and learning objectives in History, more mobilized in how they are integrated and inserted. From this sample, a didactic sequence on women in Antiquity and the Middle Ages was selected for a more detailed analysis of production conditions, values, curricular contents, learning objectives, teaching knowledge, teaching resources, teaching methods, references, trends pedagogical, gender conceptions and modes of representation (imagery/textual) of women, with a view to understanding the forms of representation of women and their articulations with the curriculum (BNCC) and social demands for education for gender equality. Despite significant progress in incorporating women into History education, especially in addressing the plurality of roles assumed by women in the past, didactic proposals that involve an approximation of the past and the present, establishing comparisons between the experiences of women from different eras, reveal certain challenges and limitations.

Keywords: Teaching History; Women's History; Lesson Plans; Representations; Teaching Knowledge.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Susane Rodrigues de Oliveira, cuja paciência e olhar extremamente cuidadoso, foram absolutamente fundamentais para a realização desta pesquisa.

À minha mãe, Cláudia Maria, que sozinha deu conta daquilo que deveria ter sido, no mínimo, dividido por dois, todos esses anos e garantiu que eu seguisse meu caminho na docência e no mestrado.

Aos meus avós, José Jair e Gertrudes Guedes, que garantiram minha dignidade e um lar cheio de amparo, cujo amor me permitiu ter vida.

Às minhas tias, Simone Guedes e Rita de Cássia, que como mães me amaram e confiaram, desde sempre, no meu potencial.

Agradeço às minhas amigas Júlia de Lannoy e Débora Mourão, por verem em mim, aquilo que várias vezes eu não pude enxergar. E ao meu amigo Gustavo Santo por estar sempre presente.

Agradeço ao meu companheiro, Victor Reis, que garantiu risadas e carinho em abundância.

Agradeço ao meu irmão, Pedro Aurélio, que mesmo de longe, se fez presente o tempo inteiro, com orações e palavras de coragem.

E, finalmente, agradeço à minha irmã, Débora de Almeida, que desde muito jovem sempre me lembrou sobre o que eu tenho de melhor em mim e que me garantiu um lugar seguro no mundo.

É preciso ser lembrada para não ser esquecida

(Ana Vitória Rocha)

LISTA DE IMAGENS

IMAGEM 1 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NO EGITO E NA MESOPOTÂMIA” – IMAGENS DE MULHERES NO EGITO E NA MESOPOTÂMIA (FIOROT, 2019)	50
IMAGEM 2 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NO EGITO E NA MESOPOTÂMIA” - ARTIGOS DO CÓDIGO DE HAMURABI (FIOROT, 2019).	55
IMAGEM 3 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NO EGITO E NA MESOPOTÂMIA” – ORIENTAÇÕES SOBRE CRIAÇÃO DE LEIS (FIOROT, 2019).	57
IMAGEM 4 - PLANO DE AULA “A MULHER NA GRÉCIA ANTIGA” – IMAGENS DE MULHERES NA GRÉCIA ANTIGA (FIOROT, 2019).	63
IMAGEM 5 - PLANO DE AULA “A MULHER NA GRÉCIA ANTIGA” – INFORMAÇÕES SOBRE AS MULHERES GREGAS (FIOROT, 2019)	67
IMAGEM 6 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NA IDADE MÉDIA” – IMAGENS DE MULHERES EM DIFERENTES PERÍODOS E CONTEXTOS HISTÓRICOS (FIOROT, 2019)	72
IMAGEM 7 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NA IDADE MÉDIA” – ILUMINURAS MEDIEVAIS (FIOROT, 2019)	77
IMAGEM 8 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NA IDADE MÉDIA” – MAPA CONCEITUAL (FIOROT, 2019)	77
IMAGEM 9 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NA IDADE MÉDIA” – ORIENTAÇÕES PARA CRIAÇÃO DE PERSONAGEM (FIOROT, 2019)	79

IMAGEM 10 - PLANO DE AULA “AS MULHERES NA IDADE MÉDIA” – PALAVRAS PARA A CONSTRUÇÃO DE NARRATIVA (FIOROT, 2019)	80
IMAGEM 11 - PLANO DE AULA “AS MULHERES E O PODER NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA” – IMAGENS DE MULHERES NA IDADE MÉDIA E NA IDADE MÉDIA” (FIOROT, 2019)	86
IMAGEM 12 - PLANO DE AULA “AS MULHERES E O PODER NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA” - ATIVIDADE DE ANÁLISE DE ILUMINURA E DESENHO DA ANTIGUIDADE (FIOROT, 2019)	90
IMAGEM 13 - PLANO DE AULA “AS MULHERES E O PODER NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA” –ATIVIDADE DE CRIAÇÃO DE QUESTÕES SOBRE JOANA D’ARC E MAKEDA (FIOROT, 2019)	92
IMAGEM 14 - PLANO DE AULA “AS MULHERES E O PODER NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA” - EXEMPLOS DE FICHAS PARA O JOGO (FIOROT, 2019)	94
IMAGEM 15 - PLANO DE AULA “AS MULHERES E O PODER NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA” – TABULEIRO DO JOGO SOBRE JOANA D’ARC E MAKEDA (FIOROT, 2019)	94

LISTA DE TABELAS

TABELA 1: PLANOS DE AULA QUE TRATAM DE HISTÓRIA DAS MULHERES	35
TABELA 2: UNIDADES TEMÁTICAS E HABILIDADES DA BNCC CONTEMPLADAS PELOS PLANOS DE AULA QUE TRATAM DE HISTÓRIA DAS MULHERES	36
TABELA 3: A REPRESENTAÇÃO DAS MULHERES NOS PLANOS DE AULA SELECIONADOS	38

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
CAPÍTULO 1 - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E DIFUSÃO DOS PLANOS DE HISTÓRIA DA NOVA ESCOLA	25
1.1. História e gestão do Portal	25
1.2 Estrutura, organização e autoria dos planos de aula	26
CAPÍTULO 2 - A PRESENÇA DAS MULHERES NOS PLANOS DE AULA DE HISTÓRIA	34
2.1 Níveis de Ensino, objetivos de aprendizagem e BNCC de História	34
2.2 Mulheres, contexto de atuação e identificações étnico-raciais	38
CAPÍTULO 3 - MULHERES NA ANTIGUIDADE E NA IDADE MÉDIA: ANÁLISE DE UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44
3.1. “As mulheres no Egito e na Mesopotâmia”	45
3.2. “A mulher na Grécia Antiga”	60
3.3 “As mulheres na Idade Média”	70
3.4 “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média”	83
CONSIDERAÇÕES FINAIS	97
FONTES	101
REFRÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	103

INTRODUÇÃO

As políticas curriculares oficiais para a Educação Básica no Brasil vêm sofrendo alterações bastante significativas desde a década de 1990, acompanhando as demandas sociais de mulheres, negros/as, indígenas, LGBTQIA+ e outros grupos sobre os conteúdos curriculares. Tais alterações, pautadas na compreensão dos currículos como dispositivos pedagógicos de produção de subjetividades, e da escola como um lugar fundamental para a promoção da cidadania e do respeito à diversidade étnico-racial e de gênero, tem promovido uma inserção significativa (mesmo que ainda sutil) das concepções, perspectivas, discursos, experiências e identidades destes grupos sociais nos saberes a serem ensinados nas escolas¹.

Nesse movimento, chama nossa atenção as demandas feministas pela inclusão das mulheres e das questões de gênero nos currículos e livros didáticos de História, tendo em vista os debates e reivindicações sobre a educação escolar e, especialmente, o ensino de História na construção da igualdade de gênero². Nas últimas décadas, as perspectivas, debates e pesquisas sobre o ensino de história das mulheres, acompanham também a movimentação historiográfica feminista nas academias, “tornando possível a ‘recuperação’ do protagonismo das mulheres a partir de arquivos e fontes variadas, além de sua progressiva presença tanto na historiografia acadêmica como na escolar” (OLIVEIRA, 2015).

Como bem observou Fabiana Macena (2016, p. 136), foi nas décadas de 1960/1970 que a História das Mulheres começou a ter reconhecimento no campo historiográfico, acompanhando as demandas dos movimentos feministas e o ingresso das mulheres no mercado de trabalho e nas universidades. De acordo com Margareth Rago (1995, p. 81), isso colaborou para o rompimento do silêncio sobre as mulheres no campo historiográfico. A partir de então, com o aporte teórico dos Estudos Feministas e do uso do gênero como “uma categoria útil de análise histórica” (SCOTT, 1990), ampliaram-se os temas, metodologias e fontes históricas para a inclusão das mulheres na historiografia. Ainda segundo Macena “São trabalhos que, embora heterogêneos em

¹ A Lei 10.639/03 e a Lei 11.645/08 foram importantes para a inserção dessas pautas na Educação Básica. A primeira destas estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira". A segunda modifica a primeira, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

² Como bem observou Susane de Oliveira, “Com esse objetivo, uma das resoluções aprovadas em 2011 na 3ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres (CNDM, 2012: 16) recomendava “a criação de diretrizes nacionais de educação que incluam, nas grades curriculares, o ensino sobre a história das mulheres em todos os níveis e modalidades da rede de ensino (CNDM, 2012: 16). (...) Nesse processo, o conhecimento histórico (escolar e acadêmico) também se tornou objeto de lutas, críticas e reivindicações pelos feminismos” (2015, p. 1).

seus temas, métodos, interpretações e perspectivas, convergem quanto ao empenho em descortinar a vivência de mulheres em diferentes momentos e espaços, rompendo com o silêncio historiográfico em torno de suas práticas” (2016, p. 136).

Acompanhando esse movimento, as questões de gênero chegam explicitamente aos currículos escolares brasileiros nos anos 1990 com os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (1997-1998) e o estabelecimento dos Temas Transversais (1998). Porém, os PCNs, apesar dos avanços importantes, ainda citavam as mulheres de maneira sutil e pouco clara nos subtemas dos “eixos temáticos” e nos conteúdos que se articulavam aos “temas transversais”. Desse modo, as mulheres eram mencionadas apenas em dois eixos temáticos: primeiro, no eixo temático “História das relações sociais, da cultura e do trabalho”, onde se tratava das “relações de trabalho” em diferentes momentos da história brasileira e de “povos do mundo”; e segundo, no eixo temático “História das representações e das relações de poder”, particularmente no subtema “Cidadania e cultura no mundo contemporâneo”, onde se tratava dos “direito das mulheres, dos jovens, das crianças, das etnias e das minorias culturais” (BRASIL, 1998, p. 49-73).

Diante destas possibilidades abertas não só pelos PCNs, mas também pelos estudos feministas sobre a história das mulheres no campo historiográfico, os livros didáticos também passaram a incorporar, de alguma maneira, as mulheres no conhecimento histórico escolar. Algumas pesquisadoras vêm assim se dedicando a investigar e avaliar as formas dessa inclusão das mulheres nos livros didáticos, fornecendo-nos um panorama das imagens femininas predominantes, bem como dos avanços, problemas e desafios relacionados aos modos de inclusão das mulheres em seus conteúdos.

Para pensar e avaliar o modo como a História das mulheres vem sendo inserida nos currículos da Educação Básica brasileira, os livros didáticos constituem objetos bastante representativos. Letícia Mistura e Flávia Caimi, na análise de livros didáticos produzidos entre 1910 e 2010, ressaltam que,

(...) o livro didático tem assumido o status de documento histórico, veículo de transmissão, aceitação/transgressão, determinação, imposição e legitimação de saberes. Ainda, como instrumento pedagógico, conquistou um lugar hegemônico nos ambientes escolares (2015, p. 230).

Assim, as autoras evidenciam a importância de se perceber esse material como crucial para pensar e avaliar o modo como as mulheres vêm sendo representadas no conhecimento histórico escolar, partindo de um lugar que reconhece o livro didático como uma ferramenta de grande relevância nos ambientes escolares. Nesta pesquisa, as autoras demonstram a relevância

de se relacionar gênero e educação, já que o ambiente escolar é um espaço de compartilhamento de saberes e normas que incidem na formação das identidades e relações de gênero, e que por isso mesmo pode alguma maneira ter sérias implicações ligadas ao fracasso escolar e à disseminação de pressupostos tradicionalmente homogeneizadores dos indivíduos sociais (CAIMI; MISTURA, 2015, p. 238).

Na análise da presença das mulheres nos livros didáticos, Caimi e Mistura constata, a partir da amostra escolhida, que as mulheres aparecem de forma escassa e que

(...) são apresentadas de forma homogênea em várias obras e são ignoradas por completo em muitas outras. Também se observa um “desaparecimento” de algumas das categorias, como as mulheres indígenas e as que compunham o grupo das escravas africanas ou mulheres afrodescendentes, que são absolutamente “eliminadas” da história após a proclamação da República. Ainda, se observa um crescimento das abordagens em torno da “mulher” como ser histórico, principalmente nos livros didáticos referentes às três últimas décadas analisadas, as de 1990, 2000 e 2010 (2015, p. 243).

De acordo com Cristiani Bereta Silva (2007), houve alterações significativas na produção dos livros didáticos no Brasil e isso de alguma forma favoreceu a inserção das mulheres em seus conteúdos, porém de maneira ainda bastante problemática. Os livros didáticos de 1960, em pouco ou nada se assemelham aos produzidos entre 1970 e 2000 (SILVA, 2007, p. 223). Isso se deve às mudanças curriculares e ao aumento da escolarização dos/as brasileiros/as. Nas décadas de 1970 e 1980 percebe-se um alinhamento desses materiais com o regime militar, instaurado desde 1964, no Brasil. Já na década de 1990, percebe-se uma nova configuração de livros didáticos, mais preocupada em suprir as ausências ou estereótipos de grupos étnicos ou minoritários (SILVA, 2007, p. 226). Cristiani Silva observa que na grande maioria dos livros didáticos do passado, as mulheres eram representadas apenas como mães, esposas ou filhas de alguns ilustres personagens históricos. Em outros momentos, as mulheres apareciam como heroínas, realizadoras de “grandes feitos” e assim eram destacadas como personagens excepcionais. Além disso, a autora conclui suas análises ressaltando a importância de pesquisas que investiguem os saberes históricos a partir da categoria gênero, com o objetivo de combater a História hegemônica que reforça padrões normativos e desiguais de gênero.

Compreendemos que os livros didáticos, assim como os documentos curriculares oficiais que norteiam a Educação Básica não são neutros e representam uma visão de história, educação, cultura e sociedade, carregada de valores e intencionalidades, sobretudo dos grupos sociais detentores de poder político e econômico em cada período.

Para o entendimento dos processos mais recentes de inserção das mulheres nos currículos escolares, cabe ressaltar a importância da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para a Educação Básica, um documento que evidencia, desde sua construção, uma disputa de interesses e narrativas em torno “do que”, “como” e “para que” ensinar. Em relação à inserção das mulheres nos currículos de História, a BNCC, inclui as mulheres apenas entre os objetos de conhecimentos para o 6º e 9º anos do Ensino Fundamental. Desse modo, aparece na unidade temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”, para o 6º ano, com o estudo do “papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”, relacionado ao desenvolvimento da habilidade de “Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL/MEC, 2017, p. 420-421). Para o 9º ano a BNCC estabelece o estudo do “Anarquismo e protagonismo feminino”, na unidade temática “O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX”, a fim de desenvolver as habilidades de “Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões de diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema”, e “Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais” (BRASIL/MEC, 2017, p. 428-429).

Os trabalhos que analisam essa inserção das Mulheres e das questões de gênero na BNCC destacam a pouca presença destes temas entre os conteúdos elencados. De acordo com Carolina Giovannetti e Shirlei Sales, houve um silenciamento da história das mulheres, o que reforça o cerceamento histórico das mulheres, algo que deriva das relações de poder que se organizam no âmbito da política e da educação no Brasil (2021, p. 271).

O grupo de estudiosos escolhidos para a produção da BNCC selecionou, a partir de valores, interesses e de uma visão particular de cultura, um conjunto de saberes que deveriam ser repassados por meio da educação escolar. Assim, percebe-se que os currículos oficiais continuam restringindo a presença das mulheres, no que tange à diversidade de experiências e identidades femininas e suas múltiplas formas de atuação no passado. O não reconhecimento da pluralidade de histórias das mulheres implica na manutenção de um currículo sexista que não valoriza a variedade de experiências das mulheres no tempo. O silenciamento sobre as mulheres, evidenciado por Giovannetti e Sales (2021) na BNCC demonstra a manutenção das desigualdades de gênero na educação escolar. No que diz respeito aos currículos de História, esses silenciamentos, ligados às relações de poder, operam nas construções de tipos específicos e idealizados de sujeitos, segundo as concepções de gênero dominantes (GIOVANNETTI, SALES, 2021, p. 258).

Já o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), desde o edital de 2014, estabelece, dentre os critérios de aprovação das coleções didáticas, a inclusão da “imagem positiva” das mulheres e a superação da violência contra as mulheres, promovendo alguns avanços. Porém o modo como esse requisito isso foi contemplado nos livros didáticos revela certas limitações e problemas. Entende-se, portanto, que houve uma inclusão de pautas levantadas pelos movimentos feministas e de mulheres. Porém, as análises de livros didáticos revelam que essa inclusão ainda é limitada.

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), outro documento que norteia as políticas educacionais brasileiras, também demonstra estruturas conservadoras no que diz respeito às questões de gênero. Este Plano tem duração prevista de dez anos (2014-2024) e foi elaborado sem nenhuma menção ao termo “gênero”. A votação para a redação final do documento revelou intensas disputas, travadas de um lado pelos movimentos feministas e LGBTQI+ e de outro pelos setores mais religiosos, fundamentalistas cristãos e conservadores (OLIVEIRA, 2014, p. 285). A ausência do termo como “gênero” no PNLD é extremamente preocupante e sintomática da ascensão de movimentos conservadores no poder nos últimos anos no Brasil.

Estes embates acompanharam uma “cruzada moral” contra a chamada “ideologia de gênero”, um movimento conservador que tomou forma na perseguição e criminalização de professores/as que abordassem questões de gênero, sexualidade e direitos das mulheres e LGBTQIA+ em suas aulas, difundindo um enorme pânico moral nas escolas brasileiras (MISKOLCI, 2018). Com bem disse Richard Miskolci,

Os empreendedores morais que deflagraram a cruzada definem a família como indissociável da heterossexualidade e do controle dos homens em relação às mulheres e aos filhos defendendo, portanto, a autoridade absoluta do pai e a família como verdadeiro estado de exceção (2018, p. 10).

Neste cenário a inclusão das mulheres e das questões de gênero nos currículos escolares esteve no centro dos ataques aos/às professores e à educação escolar no Brasil, o que dificultou ainda os avanços na transformação dos currículos de História. Não por acaso, o PNLD de 2020, construído nesse cenário político bastante conservador, com a presença de Jair Bolsonaro na presidência do Brasil, se revelou como um atentando à democracia e aos direitos das mulheres e outros grupos sociais. Os critérios em vigor no edital do PNLD anterior foram retirados do de 2020, como: o compromisso da agenda da não-violência contra as mulheres; a promoção das culturas quilombolas e dos povos do campo; as orientações sobre a diversidade étnica da

população brasileira; a pluralidade social e cultural do país e a orientação que vetava a publicidade nos livros didáticos (ROMERO, 2022, p. 50).

Apesar de certos avanços, os livros didáticos de História produzidos na última década ainda revelam certos problemas, tendo em vista uma educação para igualdade de gênero. Como bem observou Susane de Oliveira, as ações de dominação, violência e poder de sujeitos masculinos brancos ainda constituem o eixo central de boa parte das narrativas didáticas de História, onde as mulheres desaparecem ou são visibilizadas apenas como corpos vitimados, violentados e inferiorizados (OLIVEIRA, 2019, p. 10). As representações de mulheres nos livros didáticos de História do PNLD 2018, por exemplo, revelam as mulheres, principalmente, em espaços de submissão e violência; e isso se deve a uma tradição epistêmica sexista e racista ainda hegemônica na produção do conhecimento histórico escolar (OLIVEIRA, 2019, p. 11).

Já que os livros didáticos de História não conseguem superar plenamente os problemas e limitações na inclusão das mulheres, conferindo pouco destaque e importância à pluralidade das ações e protagonismo das mulheres no tempo, fica como responsabilidade dos/as professores/as lançar questionamentos e debates em sala de aula, planejando aulas que possibilitem não só a presença das mulheres na História, mas a desnaturalização de estereótipos racistas sexistas em nossa sociedade. Como bem disse Fabiana Macena,

O silêncio e a invisibilidade produzida discursivamente tanto pela historiografia como pelo saber histórico escolar indicam a persistência da centralidade do sujeito masculino universal na narrativa histórica e da divisão binária e desigual de gênero. Questionar os termos dessa narrativa e as hierarquias por ela produzidas e reafirmadas torna-se tarefa urgente, sobretudo se pensamos na dimensão do ensino de história para a cidadania (2016, p. 144-145).

Os livros didáticos não são os únicos recursos utilizados pelos/as professores/as em sala de aula. Além destes problemas observados pelas pesquisadoras nas formas de inclusão das mulheres nos livros didáticos de História, produzidos entre as décadas de 1990 e 2020, percebemos ainda a necessidade de se analisar como os portais educacionais da internet planejam e promovem também essa inclusão a partir da difusão de planos de aula. Nos últimos anos, a internet se tornou um espaço fundamental de compartilhamento e difusão não só de novas tecnologias para o ensino de História, mas, sobretudo, de conteúdos e planos de aula para o apoio do trabalho docente. Como escreve Susane de Oliveira,

A disseminação do uso das tecnologias (computador, internet, TV, rádio) ampliou, de forma rápida e dinâmica, o acesso a maior quantidade de informações, impondo aos/às professores/as a necessidade de uma orientação no

planejamento e realização de trabalhos pedagógicos que envolvam o uso das mídias digitais em sala de aula. Diante disso surgem na internet os portais educacionais com propostas pedagógicas inovadoras. De forma geral estes portais são ambientes virtuais que organizam e disponibilizam conteúdos que servem de apoio às práticas docentes e às pesquisas de estudantes da Educação Básica. Trata-se de poderosos veículos de produção e difusão de mídias digitais que cada vez mais atraem, fascinam, estimulam, educam e auxiliam professores e estudantes na aquisição de conhecimentos (2015, p. 2).

Nesse sentido, consideramos importante também analisar como o ensino de História das mulheres vem sendo concebido e orientado, nos últimos anos, especialmente, em uma gama de planos de aula difusos gratuitamente e *online* por um destes grandes portais educacionais, o portal da Nova Escola.

Os planos de aula são aqui entendidos como planejamentos de práticas de ensino que levam em consideração o nível de ensino (público alvo), os objetivos, o tempo de duração das aulas, organização, os métodos de ensino, a ordem sequencial dos conteúdos e atividades. Trata, portanto, de um guia de orientação, ou seja, um meio para se programar as ações docentes em sala de aula, mas também de um momento de pesquisa e reflexão intimamente ligado à avaliação das aprendizagens (LIBÂNEO, 1994, p. 221-223). Sabe-se, porém, que os planos de aula não são aplicados de forma rígida ou integral, pois o ambiente escolar exige modificações e alterações que podem fugir do planejado. Mesmo que a aula não siga exatamente o que foi planejado, é necessário dimensionar a sua relevância como instrumento pedagógico necessário. Ainda segundo Oliveira,

o plano de aula nem sempre corresponde à prática, ao que acontece no momento de sua aplicação, pois a situação de interação entre professores/as e estudantes é dinâmica e imprevisível, podendo impor adaptações ou mudanças nas atividades e objetivos programados. Entretanto, isso não retira a sua importância enquanto objeto de análise, porque revela os discursos docentes sobre as práticas pedagógicas, ou seja, o modo como os/as professores/as pensam e orientam o seu fazer pedagógico (OLIVEIRA, 2015 p.4).

São poucos os estudos destinados à compreensão e problematização tanto dos saberes docentes, como dos planos de aula de História promovidos nos portais educacionais da internet. Os textos de Susane de Oliveira (2015; 2016) sobre a história das mulheres em planos de aula publicados no Portal do Professor do MEC e a tese de doutorado de Kátia Oliveira (2021) sobre a História Indígena nos planos de aula da Nova Escola e do Portal do Professor do MEC fornecem-nos elementos teórico-metodológicos fundamentais à nossa proposta de pesquisa. Estes estudos enfatizam não só a importância dos portais educacionais, mas também dos saberes docentes como

objetos de estudos e pesquisas no campo do ensino de História. Estas autoras partem, especialmente, dos escritos de Maurice Tardif sobre os saberes docentes.

Para Tardif, antes de se trabalhar com a categoria de saberes docentes, é preciso internalizar que os saberes dos professores têm uma relação de intimidade com o trabalho deles na escola e em sala de aula (2014 p. 17). Para o autor, os saberes docentes se constituem a partir de uma série de fatores que incluem, inclusive, o imprevisível. Outra característica importante a ser ressaltada sobre os saberes docentes é o seu caráter plural, já que envolvem conhecimentos e saber-fazer diferentes, que vêm de fontes diferentes e são provenientes de uma natureza também diferente. Tardif também nos alerta para o fato de os saberes docentes serem temporais. De acordo com o autor,

Dizer que o saber dos professores é temporal significa dizer, inicialmente, que ensinar supõe aprender a ensinar, ou seja, aprender a dominar progressivamente os saberes necessários à realização do trabalho docente. Os inúmeros trabalhos dedicados à aprendizagem do ofício de professor colocam em evidência a importância das experiências familiares e escolares anteriores à formação inicial na aquisição do saber-ensinar. Antes mesmo de ensinarem, os futuros professores vivem nas salas de aula e nas escolas — e, portanto, em seu futuro local de trabalho — durante aproximadamente 16 anos (ou seja, em torno de 15.000 horas) (TARDIF, 2014, p. 20).

Essa consideração nos atenta para o fato de que os/as professores/as se formam não só nas salas de aula da Educação Superior, mas em vários outros espaços sociais e de saberes. A experiência no ambiente de trabalho, lhe permite, por exemplo, construir saberes e práticas que podem contribuir diretamente para o modo como planejam as suas aulas.

Tardif também se empenha em demonstrar que aspectos e experiências da vida pregressa à formação profissional dos/as professores/as também contribuem diretamente nos saberes que são mobilizados durante sua prática docente. Entende-se que, ao longo de sua história de vida pessoal e escolar, supõe-se que os/as futuros/as professores/as internalizam uma série de valores, crenças e competências que moldam sua identidade profissional (TARDIF, 2014, p. 72).

Através de estudos como os de Tardif e Lessard (1991) é possível constatar que os saberes docentes têm caráter plural e superam o modelo de racionalidade técnica, chamando atenção para a relevância das experiências, que não são *para* e sim *da* prática pedagógica (MONTEIRO, 2001, p. 131). Os estudos sobre saberes docentes partem da consideração de que os/as professores/as não são meros técnicos reprodutores de conhecimentos estáticos e pré-estabelecidos em outros espaços como a academia. Estes estudos colocam, assim, em relevo, as experiências,

conhecimentos, valores, subjetividades e capacidades criativas dos/as professores/as nos seus planejamentos e práticas pedagógicas. Como bem disse Tardif,

o saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola, etc. Por isso, é necessário estudá-lo relacionando-o com esses elementos constitutivos do trabalho docente (2010, p. 11).

Nesse sentido, Tardif destaca ainda que os saberes docentes são produzidos socialmente por cinco razões. Primeiro, porque são saberes compartilhados

por todo um grupo de agentes – os professores — que possuem uma formação comum (embora mais ou menos variável conforme os níveis, ciclos e graus de ensino), trabalham numa mesma organização e estão sujeitos, por causa da estrutura coletiva de seu trabalho cotidiano, a condicionamentos e recursos comparáveis, entre os quais programas, matérias a serem ensinadas, regras do estabelecimento, etc. Desse ponto de vista, as representações ou práticas de um professor específico, por mais originais que sejam, ganham sentido somente quando colocadas em destaque em relação a essa situação coletiva de trabalho (TARDIF, 2014, p. 12).

Segundo, porque se trata de saberes que resultam de uma negociação entre diversos grupos sociais. Um/a professor/a não estabelece sozinho/a o próprio saber profissional, porque a “sua posse e utilização repousam sobre todo um sistema que vem garantir a sua legitimidade e orientar sua definição e utilização: universidade, administração escolar, sindicato, associações profissionais, grupos científicos, instância de atestação e de aprovação das competências, Ministério da Educação, etc” (TARDIF, 2014, p. 12). Terceiro, porque os próprios objetos desses saberes docentes são também sociais, são práticas sociais (TARDIF, 2014, p. 13). Em quarto lugar, porque os saberes docentes possuem historicidade, como mostram a “história das disciplinas escolares, a história dos programas escolares e a história das ideias e das práticas pedagógicas, o que os professores ensinam (os ‘saberes a serem ensinados’) e sua maneira de ensinar (o ‘saber-ensinar’)” (TARDIF, 2014, p. 13) mudam ao longo do tempo e espaço, de acordo com as mudanças sociais. E por último, em quinto lugar, Tardif explica que os saberes docentes são sociais por serem adquiridos “no contexto de uma socialização profissional, onde é incorporado, modificado, adaptado em função dos momentos e das fases de uma carreira, ao longo de uma história profissional onde o professor aprende a ensinar fazendo o seu trabalho” (2014 p. 14).

As maneiras de compreender e ensinar histórias de mulheres se relacionam também com os saberes docentes e com as concepções de História e de ensino de História vigentes no tempo presente. Os saberes históricos escolares não são neutros e inocentes, pois são sempre compostos por representações que produzem sentidos e significados para o mundo, a partir de discursos, imaginários, valores e interesses de determinados grupos sociais. Trata-se de representações compartilhadas, idealizadas e legitimadas socialmente, que circulam, portanto, na cultura, na linguagem e nas formas de comunicação. Assim, ressaltamos também a importância da análise das representações das mulheres que povoam os saberes docentes nos planos de aula da Nova Escola.

A partir de abordagem interseccional do gênero a outros marcadores de diferenças sociais como a raça, classe, etnia, nacionalidades, sexualidade, etc, buscamos identificar e analisar as representações femininas, presentes em planos de aula que tratam exclusivamente de mulheres, as concepções de gênero, atentando para a historicidade de suas elaborações, bem como para os seus possíveis efeitos nos modos de subjetivação das mulheres no ensino de História, ou seja, nos modos de construção das mulheres como sujeitos da História. Na discussão sobre os modos de subjetivação das mulheres nestes planos de aula, buscamos também refletir sobre seus possíveis efeitos e implicações na educação para a igualdade de gênero. Segundo Foucault, a subjetivação é “o processo pelo qual se obtém a constituição de um sujeito, mais exatamente de uma subjetividade, que evidentemente é uma das possibilidades dadas de organização de uma consciência de si” (1984, p. 137). Nos processos de subjetivação, os indivíduos são interpelados pelas representações que esculpem mulheres e homens nas mais variadas redes discursivas. As representações fornecem assim modelos ou referências identitárias com as quais os indivíduos podem (ou não) se identificar. Desse modo, compreendemos que as representações das mulheres no ensino de História funcionam também como modos de subjetivação capazes de interpelar os/as estudantes nos processos de construção de suas próprias subjetividades.

Na compreensão dos modos de subjetivação das mulheres nos planos de aula de História difusos pela nova Escola, nos apoiamos na compreensão e tratamento teórico do gênero como um “sistema de representação que atribui significado (identidade, valor, prestígio, posição de parentesco, status dentro da hierarquia social etc.) a indivíduos dentro da sociedade” (LAURETIS, 1994, p. 212). Com base em Lauretis compreendemos que as representações ao subjetivar homens e mulheres constituem, portanto, “tecnologias de gênero” que incidem de alguma maneira na formação das identidades e relações de gênero. Na promoção de uma crítica feminista às histórias de caráter androcêntrico, sexista e racista, buscamos também desvelar a historicidade das representações femininas mostrando-as como partes constitutivas de um sistema

de gênero interseccional que se produz na articulação simultânea do gênero com a raça, a etnia, a classe, a sexualidade, a nacionalidade e outros marcadores de diferenciação social (COLLINS; BILGE, 2020).

Nossa análise das representações se apoia nos escritos de Stuart Hall. Segundo o autor, as representações produzem sentidos para as coisas, trata-se das

(...) palavras que usamos para nos referir a elas, as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos (2016, p. 21).

As representações enquanto elementos constitutivos da linguagem e das comunicações tem o poder de regular e organizar nossas identidades, subjetividades e diferenças, colaborando “nos estabelecimentos de normas e convenções segundo as quais a vida em sociedade é ordenada e administrada” (HALL, 2016, p. 22). Desse modo, as representações promovidas nos planos de aula de História também se inscrevem na cultura, como elementos capazes de fornecer referências e orientações para nossas experiências no tempo. Trata-se, portanto, de poderosos dispositivos de subjetivação, ou seja, de construção de sujeitos (OLIVEIRA, 2019, p. 2). De acordo com Oliveira,

Ao atuar no nível do corpo, as representações também remetem aos modos de ser engendrados no social, constituindo processos de subjetivação, ou seja, referências com as quais os sujeitos podem se reconhecer e se posicionar na vida social. (...) Tais representações podem servir de guias, referências ou modelos para legitimar ou justificar nossos projetos, bem como escolhas, condutas, relações sociais e modos de ser (2019, p. 469-470).

As representações das mulheres que emergem nos planos de aula de História nos permitem acessar as concepções de gênero, mulheres, interseccionalidades e de ensino de História promovidas pela Nova Escola, indicando-nos os modos de subjetivação femininos que circulam em suas propostas didáticas. Quanto à leitura e análise destas representações, optamos por uma abordagem discursiva das representações, inspirada em Foucault (1995; 1999), com o objetivo de historicizar discursos, representações, conhecimentos e verdades (OLIVEIRA, 2019, p. 470), considerando as formas como saber e poder estão articulados em contextos e histórias particulares (HALL, 2016, p. 93). Este tipo de análise, de acordo com Hall, busca os efeitos e consequências das representações, ou seja, a “política das representações”, com o objetivo de compreender

(...) não apenas como a linguagem e a representação produzem sentido, mas como o conhecimento elaborado por determinado discurso se relaciona com o poder, regula condutas, inventa ou constrói identidades e subjetividades e define o modo pela qual certos objetos são representados, concebidos, experimentados e analisados (2016, p. 27).

Esse tipo de abordagem deve levar em consideração o contexto discursivo em que as representações emergem, para isso fizemos uma leitura e descrição minuciosa de cada plano de aula selecionado, a fim de identificar enunciados (textos, frases, palavras, parágrafos, imagens, recursos e atividades pedagógicas) reveladores de sentidos e significados para a atuação das mulheres na História.

Como professora de História dos anos finais do ensino fundamental sempre busquei por materiais didáticos e sequências didáticas que pudessem contribuir nas minhas aulas para a inclusão da História das mulheres. Foi nessa busca na internet que tive meu primeiro contato com o portal Nova Escola. Ao perceber o grande alcance deste portal e observar os planos de aula de História que tinham como tema central as mulheres, atentando para suas possibilidades de aprendizagem, senti a necessidade de avaliar e analisar melhor que tipo de História das mulheres eles querem que ensinemos nas escolas brasileiras, pensando na importância do ensino de História na produção de subjetividades femininas. Assim questionamos: será que estes planos de aula atendem adequadamente as demandas das próprias mulheres por histórias que revelem a nossa diversidade de imagens, experiências e identidades, bem como o nosso protagonismo em diferentes tempos e espaços? Que modos de subjetivação das mulheres estão sendo engendrados nestes planos? Será que estes modos de subjetivação rompem com os modelos tradicionais de feminilidades (passivas, dóceis, servis, emotivas, submissas e vitimadas) ainda presos a uma representação estereotipada das mulheres na História apenas como mães, esposas, amantes, prostitutas, cuidadoras e trabalhadoras domésticas. Que interesses e perspectivas sobre as mulheres e as relações de gênero marcam estes planos?

Partindo dessas considerações e questões, foi que elegemos como tema de estudo o ensino de História das mulheres nos planos de aula de História, produzidos a partir dos alinhamentos à BNCC no Portal da Nova Escola. Sobre eles lançamos ainda as seguintes indagações: Quais são os conteúdos da BNCC, os objetivos de aprendizagem, os recursos e os métodos de ensino priorizados na inclusão das mulheres nestes planos? Quais são as temáticas, acontecimentos, lugares e tempos históricos privilegiados nestes Planos? De que forma as mulheres aparecem representadas em termos interseccionais? Quais são os efeitos destas representações nos modos de subjetivação feminina, tendo em vista uma educação voltada para a igualdade de gênero? Que

saberes docentes são mobilizados para o ensino de História das mulheres nestes Planos? Que concepções de gênero e de ensino da História das Mulheres orientam a construção destes Planos?

A partir dessas perguntas buscamos compreender os saberes docentes mobilizados no ensino de História das mulheres no contexto de implementação da BNCC nas escolas brasileiras, atentando para suas articulações com a cultura histórica escolar e historiográfica, bem como com as experiências pessoais e profissionais dos/as professores/as, suas aprendizagens na formação inicial e continuada e suas concepções de História, ensino de História, currículo, gênero e mulheres. Com esse intuito, realizamos, portanto, uma análise de conteúdos, estrutura e saberes de referência, considerando os “elementos ou componentes dos planos de aula, sua lógica interna e objetivos, seus conteúdos, questões, sujeitos, acontecimentos e fontes históricas privilegiadas”, além de suas formas de “organização, fundamentos teórico-pedagógicos, relações com os saberes acadêmicos (historiográficos e pedagógicos), recursos didáticos, questões e procedimentos de ensino” (OLIVEIRA, 2016, p. 431).

Importante ressaltar que a escolha de planos de aula de História voltados somente para os Anos Finais do Ensino Fundamental se deve ao fato de que, com a BNCC, a História deixou de ser uma disciplina autônoma no com a reforma do ensino médio. Além disso, trata-se do nível de ensino em que atuo como professora de História. Foi a partir dessa experiência que percebi a necessidade de investigar as possibilidades de inclusão da história das mulheres nas aulas, preocupada com o papel da história na formação das subjetividades de minhas alunas e alunos, bem como com a educação para a igualdade de gênero e o combate ao sexismo/racismo.

Essa dissertação apresenta três capítulos. O primeiro deles é dedicado à compreensão das condições de produção e difusão dos planos de aula da Nova Escola, atentando para a história e gestão da Nova Escola, bem como para os modos de organização, produção e autoria destes planos de aula. No segundo capítulo apresentamos um panorama dos doze planos de aula de História que incluem as mulheres, observando os níveis de ensino, as unidades temáticas, os objetivos de aprendizagem e as habilidades/competências da BNCC contempladas, bem como os contextos de atuação e as identificações étnico-raciais das mulheres representadas nestes planos. No terceiro e último capítulo analisamos uma sequência didática de História para aplicação no 6º ano do Ensino Fundamental, dedicada exclusivamente ao tema das mulheres na Antiguidade e na Idade Média. Nessa análise mais detida das condições de produção, valores, conteúdos curriculares, objetivos de aprendizagem, recursos didáticos, métodos de ensino, tendências pedagógicas, saberes docentes, concepções de gênero, referências e modos de representação (imagética/textual) das mulheres, discutimos as formas de inclusão das mulheres e suas

articulações com o currículo (BNCC) e as demandas sociais por uma educação para a igualdade de gênero.

CAPÍTULO 1

Condições de produção e difusão dos planos de aula da Nova Escola

1.1 História e gestão do Portal

A Associação Nova Escola tem uma trajetória considerável na produção e difusão de conteúdos voltados para o ensino e gestão escolas no Brasil. No ano de 1986, a primeira edição impressa da revista Nova Escola foi lançada. Desde essa data, sua impressão só chegaria ao fim em outubro de 2019, em sua 326ª edição. De acordo com Maria Elise Teté Ramos (2009), em uma pesquisa realizada em 2006, era possível comprovar que 1.333.000 pessoas liam a Nova Escola. Nesse sentido, a Nova Escola insere-se em um contexto de grande circulação e difusão de conteúdos entre professores/as e gestores/as de escolas públicas e privadas. Até hoje é possível identificar edições das revistas impressas em várias salas de professores/as em escolas públicas e privadas brasileiras. A partir de convênios com o Ministério da Educação e com instituições privadas de ensino, a revista Nova escola era distribuída de forma gratuita em muitos desses estabelecimentos, aumentando sua circulação e ganhando novas adesões de assinaturas. É comum que professores/as que iniciaram sua docência no final da década de 1980 e início da década de 1990 tenham construído suas primeiras práticas pedagógicas tendo como referência as revistas da Nova Escola.

No ano de 2015, a revista Nova Escola chegou a vender em média 120 mil exemplares por mês. As marcas Nova Escola e Gestão Escolar, dedicadas a colaborar com o trabalho de diretores, coordenadores e supervisores pedagógicos, da Fundação Victor Civita foram transferidas para a Associação Nova Escola (NOVA ESCOLA, 2017). A Associação foi criada e é mantida pela Fundação Lemann, desde o ano de 2015 e foi a partir dessa transferência que o portal Nova Escola foi criado na internet. No portal existem algumas matérias que falam sobre a origem da revista e da transferência da marca Nova Escola. Essa organização, que se diz independente e sem fins lucrativos, foi criada e mantida pela Fundação Lemann, uma instituição que há 15 anos se diz trabalhar pela melhora substancialmente do ensino no país (NOVA ESCOLA, 2017).

Os trabalhos que investigam a atuação da Fundação Lemann no âmbito educacional brasileiro são muitos. No ano de 2016 foi criado pela Fundação o “Programa Gestão para a Aprendizagem” (GAP), em parceria com a instituição Elos educacional, que também integra a

Fundação Lemann. Esse programa, que atualmente se chama “Programa Formar”, foi construído com o objetivo de formar e capacitar professores. Todas as ações que envolvem o GAP se baseiam em teorias de teor conservador e neoliberal que envolve um gerenciamento de qualidade (planejamento estratégico e gestão por resultados), muito utilizado em empresas e que visa formar um tipo de cidadão com interesses voltados para o mercado (SILVA, 2020, p. 7). Viviane Cardoso da Silva alerta ainda para o fato de que esse programa está em andamento em várias redes de ensino públicas municipais e estaduais, em uma parceria com as Secretarias de Educação dos estados.

Essa postura da Nova Escola demonstra uma tentativa de contribuir e gerenciar de forma mais ampla as atividades exercidas pelos/as professores/as em sala de aula visando um resultado específico. Nessas propostas percebe-se, especialmente, um diálogo com as demandas neoliberais de manutenção do *status quo*, a partir de práticas pedagógicas pensadas para a melhor inserção dos/as alunos/as na lógica mercadológica.

Essa tentativa de adentrar na realidade da educação brasileira, a partir de programas como o citado acima, com a adesão dos governos estaduais às suas propostas, mostra que a Fundação Lemann possui um papel de destaque dentro do ramo educacional no Brasil. Nesse sentido, também é possível perceber a participação da Fundação nos debates que envolveram a construção de políticas educacionais, em especial, naqueles que envolveram a construção da última versão da BNCC. Desde 2013, a Fundação Lemann também passou a liderar um grupo composto por outras Fundações do ramo empresarial brasileiro, denominado Movimento Pela Base Nacional Curricular Comum (MBNCC), e que elaborou a proposição da BNCC para o Ensino Médio (SILVA, 2020, p. 9).

1.2 Estrutura, organização e autoria dos Planos de Aula

Quando partimos para a análise do portal são necessárias algumas colocações para que se sustente a relevância de nosso estudo acerca de seus planos de aula. No próprio portal é possível encontrar dados que falam sobre a quantidade de acessos a ele. Em abril de 2019 foi publicada uma matéria no próprio portal, em comemoração a um novo recorde de audiência alcançado. Ao todo, 3,3 milhões de pessoas acessaram a plataforma e leram notícias, consultaram a revista digital e/ou fizeram cursos *online* no mês de março de 2019 (NOVA ESCOLA, 2019).

Ainda na primeira página do portal está escrito: “Reportagens, artigos e entrevistas sobre educação”.³ Em seguida, aparece uma primeira matéria sobre a realidade escolar. Na parte superior do portal existem, além da caixa de busca, quatro abas que se dividem em: “Para se informar”, “Para aplicar em aula”, “Para se capacitar” e por último a aba de “Mais”. Nessa pesquisa, nos interessa a aba “Para se aplicar em aula”. Ao clicar nessa aba aparecem duas opções: “Planos de aula” e “Material educacional”. Quando clicamos em “Planos de aula”, somos direcionados a uma nova página, que possibilita entrar em contato com os planos a partir da série e da disciplina elegida.

O portal disponibiliza, atualmente, mais de 6.000 planos de aula⁴ de 09 disciplinas: Arte, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Inglês, Língua estrangeira, Língua Portuguesa e Matemática. São 864 planos de aula de História, todos alinhados à BNCC, informação bastante frisada pelo portal. Dentre os 864 planos, 143 são para o 1º ano dos anos iniciais do Ensino Fundamental, 124 para o 2º ano, 123 para o 3º ano, 303 para o 4º ano, 174 para o 5º ano, 316 para o 6º ano dos anos finais do Ensino fundamental, 219 para o 7º ano, 263 para o 8º ano, 348 para o 9º ano e somente 1 para o Ensino Médio. Esses planos foram construídos por professores/as que participaram de processos seletivos pela Associação. Em todos os planos é possível identificar a autoria dos/as professores/as que participaram da construção, correção e análise do Plano. Dessa forma é possível perceber que o/a professor/a que construiu um determinado plano de aula, o fez, seguindo determinadas orientações e expectativas da Associação.

A Nova Escola selecionou um “time de professores” para redação de um conjunto de planos de aula voltados para a implementação da BNCC em sala de aula. Nessa perspectiva, observamos que os planos de aula disponibilizados no portal da Nova Escola foram construídos em conformidade com a BNCC⁵, bem como com os princípios e objetivos educacionais da Nova Escola. Assim, faz-se necessário atentar para as regras, objetivos e concepções educacionais da Nova Escola que orientam as suas maneiras de inclusão das mulheres no ensino de História. Como bem observou Kátia Oliveira,

(...) a Nova Escola, no momento atual, cobre uma boa parte dos diversos campos de atuação e de venda que se abrem com a implementação da BNCC para as empresas privadas e especialistas em educação, como a produção de guias e de materiais de apoio ao ensino para a implementação da BNCC, sítios na internet com conteúdos inteiramente formulados etc. (CÓSTOLA; BORGHI, 2018). Como bem disse Carvalho (2019, p. 38), “a BNCC é a menina dos olhos da NE

³ Pesquisa realizada em 12 de abril de 2023 no site novaescola.org.br.

⁴ Pesquisa realizada em 25/04/2022. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/>

⁵ Ao procurar pelo nome *Nova Escola* em sites de buscas, ele aparece com o seguinte título: “NOVA ESCOLA – Conteúdos alinhados à BNCC”.

(Nova Escola)”. O que vemos então no site da Nova Escola é um deliberado esforço em vender formação continuada e materiais didáticos aos/às docentes que atuam nas escolas brasileiras (2021, p. 153).

O “Time de autores” deveria executar o projeto “Planos de aula Nova Escola”. Para isso foi realizado um processo seletivo que durou cerca de um mês, no ano de 2018. Kátia Oliveira nos ajuda a compreender esse processo de seleção de professores/as. Os/as candidatos/as deveriam ter mais de 18 anos de idade e já terem atuado em escolas públicas ou privadas na área de História. Além de já possuírem o ensino superior completo no curso de História (OLIVEIRA, 2021, p. 160). Ainda segundo a pesquisadora,

Como etapas do processo seletivo, os inscritos deveriam preencher uma ficha com seus dados cadastrais (nome, gênero, faixa etária, endereço, CPF, ocupação atual, experiência profissional e os anos de preferência para a produção dos Planos de aula), responder a um teste com questões de múltipla escolha e questões dissertativas, elaborar um plano de aula original (de autoria do próprio candidato e de acordo com instruções previamente definidas pela equipe da Nova Escola) e, por fim, fazer uma reflexão sobre o processo seletivo (OLIVEIRA, 2021, p.161).

Percebe-se um longo processo para que o/a professor/a se tornasse parte do “Time de autores”. Os/as que passaram no processo seletivo são chamados/as de “professores-autores”. Estes/as deveriam elaborar de dez a quinze planos de aula para determinadas unidades temáticas e níveis do Ensino Fundamental (OLIVEIRA, 2021, p. 161). No próprio portal Nova Escola é possível ver, na parte que fala sobre o time de “professores-autores”, que os/as docentes, mesmo aprovados/as no processo seletivo, receberam orientações sobre a construção destes planos.

Até aqui, entende-se que houve controle, por parte da Associação, na elaboração dos Planos, mesmo que estes levem o nome de algum “professor-autor”. Havia, no “Time de autores”, coordenadores que garantiam que os planos estivessem dentro dos padrões exigidos pela Nova Escola. Por isso, todos os planos seguem uma mesma estrutura que se inicia com informações gerais sobre o título da aula em negrito e a sequência didática em que se insere. Em seguida há o nome do/a professor/a autor/a que elaborou na redação do Plano.

É possível acessar os planos de aula de duas formas: na página do Portal, sem a necessidade de fazer *download*, ou fazendo o *download* em PDF ou PowerPoint (PPT). No formato PDF, o arquivo é uma ficha técnica, destinada ao docente, para que ele conheça os materiais complementares, os objetivos da aula e algumas possíveis reações esperadas para os alunos. No formato PPT (Power Point) o plano vem acompanhado de instruções sobre como conduzir a aula e de *slides* que podem ser exibidos como materiais didáticos na aula e que trazem

orientações e atividades. Percebe-se nos slides e nas instruções para a sua utilização em sala de aula certa rigidez na forma como o plano deve ser executado pelo/a professor/a, o que demonstra ser um planejamento didático bastante sistemático sobre métodos, tempo, atividades e perguntas que o/a professor/a deve lançar em sala de aula. Inclusive nas orientações aos/às professores/as, há suposições sobre as situações de sala de aula e sobre as atitudes dos/as alunos/as diante de perguntas e atividades, e para isso indica até mesmo com o/a professor/a deve proceder ou se relacionar com os/as alunos/as em sala de aula. Trata-se de planos de aula que incorporam, portanto, orientações quanto ao papel dos/as professores/as durante todo o processo de ensino-aprendizagem.

Todos os planos de aula do Portal mencionam as Habilidades, Objetos de Conhecimento e Unidades Temáticas da BNCC que seus conteúdos e propostas contemplam. Sobre a estrutura dos planos no formato PDF, há uma divisão que segue a seguinte ordem: Sobre o Plano, Objetivo, Contexto, Problematização e Sistematização. Em cada uma dessas partes, há materiais complementares que para serem trabalhados com os/as alunos/as em sala de aula. Na parte do intitulada “Objetivo” estão informações sobre o objetivo geral do plano. Há ainda instruções sobre a necessidade de mostrar o objetivo da aula para os/as alunos/as. Nas orientações dessa parte o plano instrui os/as docentes da seguinte forma:

Projete, escreva no quadro ou leia o objetivo da aula para a turma. É muito importante começar com a apresentação do objetivo para que os estudantes entendam o que farão e compreendam aonde se quer chegar no fim da aula. Contudo, tome cuidado para, ao fazer isso, não antecipar respostas. É necessário sempre garantir que os alunos construam o raciocínio por conta própria (FIOROT, 2019, s./p.).

Nessa orientação é possível perceber uma tentativa de controle da apresentação do objetivo para os/as alunos/as, para que não aconteça uma “antecipação” de respostas, por parte do/a professora/a, o que poderia, de acordo com a orientação, comprometer a construção de determinados raciocínios individuais. Aqui se percebe um planejamento de aula mais inflexível e que deveria contar com a participação dos/as alunos/as, somente até determinado ponto, como se isso fosse algo que estivesse completamente no controle do/a professor/a.

Na parte de “Contexto”, há a apresentação de slides, com imagens, para que algumas questões sejam levantadas aos/às alunos/as. Aqui, percebe-se o uso recorrente de verbos no imperativo, como: diga; faça e pergunte. Existem também algumas orientações para o caso de os/as alunos/as não responderem conforme o esperado, ou não responderem às questões levantadas.

Em seguida, ainda na parte de Contextualização, nas instruções situadas na lateral, há um comando que diz “Essa é a parte que define o que será abordado”. Há ainda, uma orientação ressaltando a importância de a aula começar com uma questão ou problema, nunca com uma narrativa sobre o tema a ser estudado. Assim, orientam que o/a professor/a precisa sempre começar suas aulas com perguntas motivadoras e que as aulas expositivas são um erro.

Vale ressaltar, que é perceptível a tendência do Portal de retirar do/a professor/a o papel de narrador, como se essa prática prejudicasse o processo de aprendizagem do/a aluno/a. Os “métodos expositivos” vêm sendo criticados por vários estudiosos e acadêmicos nas últimas décadas, sendo considerados como métodos tradicionais, verbalistas e autoritários (LOPES, 1996, p. 36). Nesse ponto é importante aprofundarmos o debate sobre a crescente necessidade, vista em diversos materiais didáticos, de tornar a aula quase um espetáculo, para que o/a aluno/a se sinta motivado/a a participar. Dentro dessa perspectiva

[...] o “aumento da participação do aluno”, no ensino de História passaria pela substituição das exposições orais. A inovação traduzida pela diversificação das atividades de ensino viria em detrimento da narração, estratégia metodológica responsabilizada pela pouca aceitação dos discentes às aulas da disciplina. Dessa forma, desde o final dos anos 70, perpassando por toda a crise disciplinar, a literatura especializada, muitas vezes, se apresenta impregnada por uma visão pejorativa sobre a oralização, associando de forma bastante linear o modelo tradicional do ensino de História, à exposição oral, concomitantemente, o modelo renovado a seu abandono pela prática pedagógica dos professores (CUNHA, 2006, p. 110).

Há uma compreensão, portanto, de que aulas expositivas devem ser evitadas, pois não exploram suficientemente as capacidades dos/as alunos/as e não tornam o/a aluno/a participante ativo/a dos processos de aprendizagem. Ainda no trabalho de André Victor Cunha, citado anteriormente, existem alguns relatos de professores/as da educação básica, que nos ajudam a pensar a relevância da oralidade em sala de aula. Após as análises desses relatos, o autor pergunta:

Será o docente então um tradicionalista? Observamos o quanto uma análise sobre a diversidade dos usos da oralidade nas reinvenções das narrativas históricas escolares pode contribuir com a superação de leituras que confundem ou restringem determinadas estratégias metodológicas adotadas no ensino com a globalidade da prática pedagógica do docente (CUNHA, 2006, p. 117).

E aqui, concordamos com a conclusão do autor, quando este vai dizer que não é possível relacionar, de forma inexorável, a prática da oralidade do saber histórico escolar, com uma perspectiva tradicional de ensino (CUNHA, 2006). Pois esta prática está permeada de

contribuições muito relevantes para os/as alunos/as, como a não reprodução de informações preconceituosas, problemáticas ou estereotipadas sobre o passado.

Cabe ressaltar que em toda a BNCC há a valorização de algumas habilidades, como comparação, contextualização, interpretação e análise, fundamentais para o estudo da História (OLIVEIRA, 2021, p.162). Sobre essas Competências que estão presentes na BNCC, é possível perceber sua centralidade, quando no documento Base Nacional Comum de Formação dos Professores (BNC-FP), é citado que a formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciado, das competências gerias essenciais a serem garantidas aos estudantes [...] (BRASIL, 2019). Entende-se então que a centralidade do significativo *competências* também demonstra um posicionamento cada vez mais intenso do sentido de docência vinculado diretamente àquele de *prática* (SANTOS, 2021). Porém, a autora vai ressaltar que:

(...) a centralidade que um certo sentido de prática vem ganhando no corpo das políticas nos últimos anos ressalta a assimetria de poder entre os sujeitos e grupos sociais das comunidades epistêmicas que atuaram em sua formulação (SANTOS, 2021, p. 12).

E é essa *prática* que mantém o/a professor/a refém de metodologias “atraentes” para os/as alunos/as, recusando o papel dos/as professores/as enquanto narradores escolares. Para, além disso:

O sentido de prática que se tenta fixar na BNC-FP longe de defender a legitimação do/a docente como produtor/a de saber [...], promove a aproximação de uma concepção de formação que tende a ser pragmática, diminuindo o espaço de formação teórica em detrimento de uma prática assemelhada ao treinamento que, em essência, está fundamentada no neotecnicismo (CUNHA, 2021, p. 13 apud FREITAS, 2018).

Ou seja, há uma intencionalidade na formação desse/a professor/a que deve fugir do uso da narração, pois há um projeto de formação de alunos/as para às demandas do capital, pautadas no neotecnicismo, que valoriza a *prática*.

Seguindo na sequência de estrutura dos planos de aula, observamos que após a parte de “Contexto”, vem a de “Problematização”, a etapa onde os/as alunos/as entram em contato com fontes históricas a partir de perguntas que devem ser feitas às fontes. Aqui há a seguinte orientação para o/a professor/a:

Essa parte permite aos alunos um contato com as fontes históricas. Essa parte pode corresponder ao que a BNCC chama de “Comparação” (entre duas épocas históricas ou culturas diferentes), de “Contextualização” (definição das especificidades de cada época histórica), de “Interpretação” (simples cotejamento de fontes históricas) ou de “Análise (historiografia) (FIOROT, 2019, s./p.).

Essa parte dos planos de aula está alinhada com uma abordagem indicada pela BNCC, em que há a priorização do uso da fonte histórica, com valorização da comparação, em detrimento de uma exposição de conteúdos pelo/a docente. Dessa forma, entende-se que a parte de “Problematização” tem como objetivo relacionar acontecimentos do passado, usando referenciais do presente, incitando no/a estudante a sua capacidade de “produzir” História.

Na última parte de cada plano de aula está a “Sistematização”, onde estão as seguintes orientações para os/as professores/as:

A sistematização organiza o que foi aprendido na aula. Ela retoma a questão do Contexto as fontes da Problematização para deixar claro o porquê de estudar o que foi abordado. Nesta etapa, é necessário planejar, uma sistematização coletiva, na qual membros das duplas, trios ou grupos são convidados a compartilhar suas conclusões com a classe (FIOROT, 2019, s./p.).

Há uma necessidade de que fique totalmente claro para os/as alunos/as o porquê de eles/elas estarem estudando determinados assuntos. Sendo que, independente do tema ou da metodologia que seja utilizada, o/a aluno ainda pode questionar a “relevância” daquilo que está sendo abordado pelo/a professor/a.

Os planos de aula demonstram que há uma estratégia bastante precisa de como a aula deve ser construída e conduzida pelo/a docente. Nesse sentido, observamos certa rigidez no comportamento que deve ser seguido pelo/a professor/a para que o objetivo da aula seja alcançado. Assim,

pautando-se na educação baseada em resultados, o grande empresariado brasileiro traz para o ambiente escolar as ideias de modificações que são implementadas nos âmbitos da produção, reorganizando o processo educativo, como coloca Saviani (1986), “de maneira a torná-lo objetivo e operacional” (p.15), planejando a educação para ser eficiente, neutra e produtiva, caracterizando deste modo, uma pedagogia tecnicista que coloca tanto o professor quanto o alunado em segundo plano (BORGHI, COSTOLA, 2018, p. 1315).

As práticas valorizadas na maior parte dos planos de aula corroboram com uma visão de educação pautada em “competências”, alinhada ao que propõe a BNCC. Assim, percebemos que nestes planos uma supervalorização do *fazer* associado ao que Maria Aparecida Lima chama de “*atitude historiadora*”. Ao analisar a BNCC de História, a autora observa um

(...) esvaziamento da concepção de fazer do historiador pelo afastamento/ocultamento das referências constituintes do conhecimento histórico que o fundamentam, e sua conseqüente aproximação da pedagogia neotecnicista “consubstanciada” no conceito de competências, posicionado como fundamento pedagógico do documento, indicam o estabelecimento de fluxos de sentidos que

apontam para o preenchimento do significativo atitude historiadora pelos fundamentos de um outro projeto (LIMA, 2021, p. 14).

Este outro projeto, mencionada por Lima, ocorre justamente devido à hipervalorização da dimensão do “fazer”, fomentado na BNCC. Continuando a análise, percebe-se que o uso dessa “atitude historiadora” dá certo engessamento e pragmatismo ao processo de aprendizagem histórico, que acaba por distanciar o ensino de História da sua função formativa e educativa e por aproximar da dimensão da *prática* (LIMA, 2021).

CAPÍTULO 2

A presença das mulheres nos Planos de Aula de História

2.1 Níveis de Ensino, objetivos de aprendizagem e BNCC de História

Dos oitocentos e sessenta e quatro (864) planos de aula de História identificados no portal da Nova Escola, selecionamos doze para o *corpus* dessa pesquisa por tratarem exclusivamente de mulheres e se voltarem para aplicação nos anos finais do Ensino Fundamental. Estes planos foram encontrados através do dispositivo de busca e pesquisa disponíveis no próprio site do portal, utilizando-se das palavras mulher (es); feminino; feminina; feminista e feminismo. Dos doze planos selecionados, apenas um deles menciona o nome de uma mulher, ainda no título. A escolha dessas palavras-chave foi baseada na impossibilidade de pesquisar a inserção da História das mulheres a partir de uma busca individualizada em cada Plano. Mesmo restringindo a busca a essas palavras, somente doze planos foram identificados com uma abordagem exclusiva sobre as mulheres na História. Embora essa pesquisa indique que há certo esforço de inclusão das mulheres no ensino de História, a presença e atuação feminina na História ainda não pode ser equiparada à dos homens. Nestes planos de aula, os sujeitos históricos mais destacados permanecem sendo os homens brancos. Diante da abordagem de tantos outros temas que tem como foco o protagonismo masculino, o protagonismo das mulheres ainda permanece com pouquíssimo espaço nas aulas de História.

Todos os planos selecionados se relacionam a outros planos, porque estão inseridos em uma sequência didática. Assim, se relacionam no máximo a cinco outros planos e no mínimo dois. Para melhor apresentação dos planos de aula selecionados para análise, construímos três tabelas com informações sobre alguns de seus aspectos fundamentais. A Tabela 1 indica o título do plano, a data de publicação no site, sua autoria, nível de ensino a que se destinam, tempo de duração da aplicação do plano em sala de aula, objetivos de aprendizagem e número de páginas.

Tabela 1: Planos de aula que tratam de História das mulheres

Planos de aula (título)	Autoria	Nível de ensino	Duração	Data de publicação	Objetivos de aprendizagem	Páginas
1. A participação das mulheres nas independências da América Latina	Guilherme Barboza de Fraga	8º ano	1 aula de 50 minutos	21/05/2019	Compreender a participação de mulheres de grupos sociais e étnicos diversos nos processos de independência da América Latina	26 páginas
2. O movimento eugenista e as mulheres	Roberta Duarte da Silva	9º ano	1 aula de 50 minutos	15/05/2019	Compreender o papel atribuído às mulheres no movimento eugenista vigente durante a Primeira República	12 páginas
3. As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	03/05/2019	Compreender a importância de mulheres que destacaram na política e na guerra durante a Antiguidade e a Idade Média	13 páginas
4. A história das mulheres no mercado de trabalho	Isis Fernanda Ferrari	9º ano	1 aula de 50 minutos	29/04/2019	Analisar a luta das mulheres por igualdade de gênero e ascensão no mercado de trabalho	
5. A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Ana Paula de Abreu Figueira	9º ano	1 aula de 50 minutos	16/04/2019	Compreender as conquistas feministas na Constituição de 1988	11 páginas
6. Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	Talita Seniuk	9º ano	1 aula de 50 minutos	15/04/2019	Perceber a importância do protagonismo negro na formação social do Brasil.	14 páginas
7. As mulheres na Idade Média	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender os diversos papéis exercidos pelas mulheres na sociedade medieval	09 páginas
8. As mulheres romanas	Juliana Bardella Fiorot	6º ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender que as mulheres romanas tinham	12 páginas

						uma participação mais ativa na sociedade em relação às mulheres gregas	
9.	A mulher na Grécia Antiga	Juliana Bardella Fiorot	6° ano	1 aula de 50 minutos	10/04/2019	Compreender o cotidiano das mulheres gregas na Antiguidade	09 páginas
10.	As mulheres no Egito e na mesopotâmia	Juliana Bardella Fiorot	6° ano	1 aula de 50 minutos	03/04/2019	Compreender os diversos papéis das mulheres nas sociedades egípcia e mesopotâmica	09 páginas
11.	A mulher na Primeira República no Brasil	Guilherme Barboza de Fraga	9° ano	1 aula de 50 minutos	24/03/2019	Analisar o papel da mulher e seu protagonismo na Primeira República	27 páginas
12.	Trabalho e resistência feminina na Primeira República	Roberta Duarte Da Silva	9° ano	1 aula de 50 minutos	15/05/2019	Refletir sobre o cotidiano, o trabalho e a resistência das operárias no período da Primeira República	14 páginas

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos planos de aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

Já na Tabela 2 destacamos as Unidades Temáticas e as habilidades da BNCC contempladas nestes planos de aula.

Tabela 2: Unidades Temáticas e Habilidades da BNCC contempladas pelos planos de aula que tratam de História das mulheres

PLANOS DE AULA (TÍTULO)	UNIDADE TEMÁTICA	HABILIDADES DA BNCC
1. A participação das mulheres nas independências da América Latina	Os processos de independência nas Américas.	EF08HI11- Identificar e explicar os protagonismos e a atuação de diferentes grupos sociais e étnicos nas lutas de Independência no Brasil, na América espanhola e no Haiti.
2. O movimento eugenista e as mulheres	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século	EF09HI08 - Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

XX.

3. As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
4. A história das mulheres no mercado de trabalho	Modernização, Ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	EF09HI26 - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
5. A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1946.	EF09HI24 - Analisar as transformações políticas, econômicas, sociais e culturais de 1989 aos dias atuais, identificando questões prioritárias para a promoção da cidadania e dos valores democráticos.
6. Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	EF09HI04 - Discutir a importância da participação da população negra na formação econômica, política e social do Brasil.
7. As mulheres na Idade Média	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
8. As mulheres romanas	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19- Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
9. A mulher na Grécia Antiga	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
10. As mulheres no Egito e na mesopotâmia	Trabalho e formas de organização social e cultural.	EF06HI19 - Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.
11. A mulher na Primeira República no Brasil	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	EF09HI09 - Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.
12. Trabalho e resistência feminina na Primeira República.	O nascimento da República no Brasil e os processos históricos até a metade do século XX.	EF09HI08 - Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

Notamos que os planos de aula voltados para o sexto ano contemplam, especialmente, a Unidade Temática “Trabalho e formas de organização social e cultural”. Todos os cinco planos para este nível de ensino foram pensados para essa Unidade. Além disso, cinco dos doze planos de aula buscam promover a Habilidade “EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (BRASIL, 2017, p. 421). Não por acaso, trata-se da Unidade e da Habilidade que explicitamente incluem as mulheres no currículo de História. Apesar de restringir a presença das mulheres apenas à história antiga e medieval europeia, notamos que a BNCC é a referencia principal para essa inserção limitada das mulheres nas aulas de História.

2.2 Mulheres, contextos de atuação e identificações raciais

Em relação aos contextos históricos, a localidade e o modo como as mulheres aparecem em termos de sujeitos (coletivos e/ou individuais) e identificação étnico-racial elaboramos a seguinte categorizamos a partir dos planos de aula selecionados (Tabela 3) .

Tabela 3: A representação das mulheres nos planos de aula selecionados

PLANOS DE AULA (TÍTULO)	CONTEXTO HISTÓRICO	LOCALIDADE	SUJEITOS COLETIVOS E OU INDIVIDUAIS	IDENTIFICAÇÃO ÉTNICO-RACIAL
1. A participação das mulheres nas independências da América Latina	América Latina nos séculos XVIII e XIX.	América Latina	Sujeitos Coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Maria Quitéria de Jesus; Juana Azurduy de Padilla; Manuela Sáenz; Policarpa Salavarrieta; Joana Angélica; Marie Jeanne Lamartiniere; Marie Claire Heureuse Felicité Bonheur e Micaela Bastidas.	Mulheres indígenas latino-americanas; mulheres brancas latino-americanas; mulheres negras latino-americanas.
2. O movimento eugenista e as mulheres	Primeira República do Brasil.	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Bertha Lutz.	Mulher branca.

3.	As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média	Antiguidade africana, grega e romana e Idade Média.	Grécia, Roma, África e outros países europeus durante a Idade Média.	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Makeda; Amanishakheto; Leonor de Aquitânia; Joana d'Arc.	Mulheres negras africanas; mulheres brancas e europeias.
4.	A história das mulheres no mercado de trabalho	Redemocratização do Brasil após 1946	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres.	Mulheres brancas, negras e pardas.
5.	A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil	Redemocratização do Brasil após 1946	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher e mulheres. Sujeitos individuais: Carlota Pereira; Maria; Ana; Joana; Amparo; Raimunda; Vera; Sônia; Carla; Francisca; Patrícia; Márcia, Simone; Maria de Fátima; Neusa; Teresa; Conceição; Socorro; Paula; Angela; Cristina; Valéria; Selma; Cremilda; Rosa; Carmem; Eliana; Marisa; Cecília e Regina.	Mulher branca.
6.	Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos	Início do período Republicano no Brasil	Brasil	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; negra; negras; feministas; ativista ; mediadora e comunista. Sujeitos individuais: Thereza Santos.	Mulheres negras.
7.	As mulheres na Idade Média	Idade Média	Europa	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres e medievais. Sujeitos individuais: Elizabeth II; professora africana; Marie Curie e Soraya Guell.	Mulheres brancas europeias e mulher negra.
8.	As mulheres romanas	Antiguidade europeia	Roma	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; gregas; grega; romana e romanas. Sujeitos individuais: Valéria.	Mulheres brancas europeias.
9.	A mulher na Grécia Antiga	Antiguidade europeia	Grécia	Sujeitos coletivos: mulher; mulheres; gregas; pobres e aristocratas.	Mulheres brancas europeias

				Sujeitos individuais: Atena.	
10. As mulheres no Egito e na Mesopotâmia	Antiguidade africana e asiática	Egito e Mesopotâmia		Sujeitos individuais: Nefertari. Sujeitos coletivos: Mulher; mulheres; servas e camponesas.	Mulher negra.
11. A mulher na Primeira República Brasil	Primeira República no Brasil	Brasil		Sujeitos individuais: Júlia Lopes de Almeida Sujeitos coletivos: Mulher.	Mulher branca.
12. Trabalho resistência feminina Primeira República.	Primeira República no Brasil	Brasil		Sujeitos coletivos: mulheres; operárias; trabalhadoras; anarquistas e socialistas.	Mulheres brancas; Italianas; espanholas; portuguesas, alemãs; romenas; polonesas; húngaras; lituanas; sírias e judias.

Fonte: Tabela elaborada a partir da análise dos Planos de aula publicados no site da Nova Escola (2019). Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/busca?disciplina=História>. Acessado em: 16 mar. 2022.

Na análise dos contextos históricos abordados nestes planos de aula, percebemos que dos doze planos selecionados, quatro deles tratam da Antiguidade, sendo três deles dedicados à Antiguidade europeia. Seis planos, dos doze, são sobre História do Brasil, sendo quatro deles sobre a Primeira República brasileira (1889 a 1930) e dois sobre a redemocratização do Brasil (após 1946). Por fim, dois planos tratam da Idade Média europeia e apenas um plano trata de mulheres na América Latina (nos séculos XVIII e XIX). Já nos três planos de aula voltados para a Antiguidade, há uma valorização evidente no que diz respeito à História da Grécia e Roma antigas. Esta análise indica o predomínio de uma perspectiva androcêntrica e eurocêntrica nos conteúdos curriculares privilegiados pela Nova História, já que apoiados na BNCC⁶.

No que se refere ao modo como as mulheres são representadas nos títulos das aulas enquanto sujeitos coletivos ou indivíduos com nomes próprios observamos que entre os doze planos selecionados somente um deles, intitulado “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos”, traz o nome próprio de uma personagem feminina, o de Thereza Santos. Os outros onze planos utilizam termos que remetem à coletividade, como “mulheres”; “negras”; “ativistas”; “feministas”; “romanas”; “gregas”; “pobres”; “aristocratas”; “servas”; “camponesas”;

⁶ A tese de Artur Nogueira Santos e Costa (2023) aponta esse caráter eurocêntrico e androcêntrico dos conteúdos elencados para a BNCC de História.

“trabalhadoras”; “socialistas”; “anarquistas”, entre outros.

Quando consideramos o conteúdo dos planos selecionados, percebemos um aumento de incidências da presença das mulheres enquanto sujeitos individuais com nomes próprios. No plano intitulado “América Latina nos séculos XVIII e XIX”, são mencionados oito nomes de mulheres que foram importantes nos processos de independência da América e dentre esses nomes pode-se identificar mulheres brancas, indígenas e negras. Este é o plano de aula que mais confere destaque a diferentes subjetividades femininas na História.

O plano de aula intitulado “O movimento eugenista e as mulheres”, trata das mulheres como sujeitos coletivos e traz apenas um nome próprio feminino, o de Bertha Lutz. Neste plano aparecem apenas mulheres brancas. Embora trate da questão da eugenia no Brasil e do papel das mulheres na consolidação de uma sociedade racista no início da República, não há menções a mulheres negras que participaram dos debates políticos do período.

No plano de aula intitulado “A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres do Brasil”, observamos a presença de quatro mulheres com nomes próprios: Makeda, Amanishakheto, Leonor de Aquitânia e Joana d’Arc. Dessas quatro mulheres, três delas são africanas e negras e uma é europeia/branca. O plano de aula intitulado “A história das mulheres no mercado de trabalho”, não há menção às mulheres enquanto sujeitos singulares com nomes próprios, mas na menção às mulheres enquanto sujeitos coletivos apresenta imagens de mulheres negras. O plano “A constituição de 1985 e a luta pelos direitos das mulheres no Brasil”, chama nossa atenção pelo fato de mencionar o nome de mais de trinta mulheres, porém todas são brancas, já que nenhuma mulher negra ou indígena é mencionada no processo da Constituinte. O plano “Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos” é o único que possui o nome de uma mulher em seu título, Thereza Santos. Apesar de mencionar apenas uma mulher como nome próprio, traz as mulheres como sujeitos coletivos de luta, feminismo e ativismo, uma representação raramente presente em outros planos de aula.

As mulheres identificadas no plano de aula intitulado “As mulheres na Idade Média”, aparecem especialmente nas imagens intituladas “Elizabeth II”, “Professora africana”, “Marie Curie” e “Soraya Guell”. É bastante significativo o fato de que a imagem da mulher negra não tem uma identificação, ela aparece como um sujeito anônimo na História. Isso deve à falta de conhecimentos mais históricos específicos e menos generalizados sobre as mulheres africanas.

Os planos de aula que tratam da antiguidade europeia fazem menção a duas mulheres, “Valéria” e “Atena”, destacando apenas mulheres brancas e europeias. O plano “As mulheres no Egito e na Mesopotâmia” trata da Antiguidade africana e asiática e menciona apenas um nome próprio feminino, o de Nefertari, uma das rainhas egípcias mais conhecidas. Já os dois planos de

aula sobre a Primeira República brasileira, há menção apenas a mulheres brancas. Em destes planos o nome de Júlia Lopes de Almeida ganha destaque.

De todos os planos analisados notamos que há um destaque maior a atuação de mulheres brancas e europeias na História, estando a maior parte delas inseridas nas elites das sociedades da qual pertenciam. A diferença racial destas mulheres mostra o quanto as propostas de aula da Nova Escola apresentam um tratamento étnico-racial desigual aos sujeitos históricos. As mulheres brancas e europeias são mais privilegiadas que as mulheres negras, indígenas e latino-americanas, embora estejam representadas em menor escala em relação aos homens brancos. No ensino de História do Brasil, as mulheres brancas também são mais privilegiadas, embora estejam presentes bem menos que os homens brancos brasileiros. Tudo isso se deve não só aos limites impostos pela própria BNCC, mas também ao modo como a própria história escolar e os saberes docentes ainda comportam as marcas do racismo e sexismo estrutural no apagamento e inferiorização da atuação das mulheres negras e indígenas na História. Algumas autoras vêm, nas últimas décadas, se dedicando a compreender o porquê desse apagamento. Ana Clara Ferreira Braz, em seus estudos decoloniais sobre a representação de mulheres negras em materiais didáticos de História, para o ensino fundamental, vai dizer que é

(...) pertinente sublinhar que as dificuldades para um estudo no qual as mulheres negras apareçam como sujeitos passa pela deficiência de documentos em que elas narram suas próprias experiências, mas de modo algum pela ausência de feitos e contribuições em relação à construção da história. As mulheres podem ter sido forçadas ao anonimato, mas isso não denota que tenham permanecido estáticas. A didática de História na educação básica é falha nesse sentido, deixando de lado as subjetividades, dando segmento a estereótipos, reafirmando uma subalternidade de mulheres colonizadas, não dando espaço e nem fala para essa categoria que contribui imensamente para nossa História local. (...) A didática de História na educação básica é falha nesse sentido, deixando de lado as subjetividades, dando segmento a estereótipos, reafirmando uma subalternidade de mulheres colonizadas, não dando espaço e nem fala para essa categoria que contribui imensamente para nossa História local (BRAZ, 2020, p. 14).

Já Icléia Caires Moreira nos diz que

(...) Mais especificamente em relação às representações das mulheres indígenas, percebe-se que há outro problema que vai além da falta de documentações e que está na raiz dos processos de colonização, a construção de narrativas únicas sobre os povos originários. A didática de História na educação básica é falha nesse sentido, deixando de lado as subjetividades, dando segmento a estereótipos, reafirmando uma subalternidade de mulheres colonizadas, não dando espaço e nem fala para essa categoria que contribui imensamente para nossa História local (2016, p. 83).

Assim, compreendemos que os apagamentos de mulheres negras e indígenas na História estão relacionados não só ao desconhecimento das fontes sobre as experiências dessas mulheres ao longo do tempo, mas a uma didática da História que permanece racista/sexista. Importante que esse debate seja levado também para as salas de aula da educação básica. Os/as estudantes precisam estar cientes que a ausência de fontes ou documentos sobre a atuação destas mulheres na História é resultado de escolhas ligadas ao predomínio uma visão histórica que reproduz as estruturas racistas/sexistas de poder em nossa sociedade.

As análises das autoras citadas acima, acrescentamos também que o tratamento generalizado das mulheres exclui as experiências singulares de mulheres indígenas e negras que não se encaixam naquela de mulheres brancas europeias ou das elites brasileiras tomadas como representativa de todas as mulheres na História. A falta de uma abordagem atenta as interseccionalidades de gênero, raça e classe, acaba também por invisibilizar o protagonismo destas mulheres na História.

CAPÍTULO 3

Mulheres na Antiguidade e na Idade Média: análise de uma sequência didática

Neste capítulo iremos analisar quatro planos de aula de uma sequência didática, composta por cinco planos disponíveis no site da Nova Escola e que tratam exclusivamente de mulheres na Antiguidade e na Idade Média. Tais planos nos permitem analisar os saberes docentes mobilizados para o ensino de História das mulheres, bem como os modos de subjetivação femininos, tendo em vista o desenvolvimento da seguinte habilidade apontada pela BNCC de História para o 6º ano do Ensino Fundamental: “EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais” (FIOROT, 2019, p. 1). Esta habilidade se insere na Unidade Temática “Trabalho e formas de organização social e cultural” que se relaciona com o Objeto de Conhecimento “O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval”. Trata-se de um Objeto importante para o ensino de História das mulheres, porque é o único, dentro da BNCC, que contempla explicitamente as mulheres em uma determinada época e lugar.

Inicialmente observamos que esta sequência didática é voltada para alunos do 6º ano em um de mudanças nas disciplinas escolares, onde muitas vezes acontece um processo de choque nas aprendizagens, pois acabaram de sair dos anos iniciais do Ensino fundamental, em que lidavam com menos disciplinas e uma menor exigência em relação a conteúdos. Esta fase é descrita como uma época de transformações e desafios, especialmente para o aluno (CAINELLI, 2011, p. 130). Dessa forma, as aprendizagens que serão construídas a partir de agora podem ser formadoras de conceitos que irão acompanhá-los durante todo a sua vida educacional.

Esta sequência didática, publicada em 2019, é de autoria de Juliana Bardella Fiorot⁷ que, segundo o site da Nova Escola, é integrante do time de autores de Marcondésia (São Paulo). O site atribui a ela a autoria de quinze planos de aula de História, todos eles destinados ao 6º ano do Ensino Fundamental. Onze destes planos tem como tema a Idade Média. Esta temática se relaciona à sua formação de mestrado e doutorado em História. Trata-se de uma professora – autora e pesquisadora – que possui graduação em História (2011), mestrado (2016) e doutorado (2021) em História Medieval pela Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho

⁷ Dados disponíveis no Lattes da autora. Cf. <http://lattes.cnpq.br/4583776523205203>. Pesquisa realizada em 17 de abril de 2023.

(Campus de Assis). Seus estudos se voltam para a Galiza Sueva e suas particularidades (política, identidades, religião, religiosidade e imaginário). Desde 2008 a autora participa também do NEAM (Núcleo de Estudos Antigos e Medievais) onde atua como pesquisadora. Com artigos publicados em periódicos nacionais e textos apresentados em eventos acadêmicos nacionais, o seu currículo Lattes evidencia larga experiência como pesquisadora acadêmica na área de História Medieval, mas também como docente, desde 2012, nas áreas de História, Sociologia e Filosofia no Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos, em escolas públicas e privadas. Ainda de acordo com o Lattes da autora, ela integrou a equipe de formação da Associação Nova Escola onde também produziu material didático (planos de aula), nos anos de 2018 e 2019.

Esta experiência de Juliana Fiorot como pesquisadora na área de História Medieval, aliada à sua experiência como docente na educação básica, nos indica os espaços de experiência e atuação da autora que se revelam também nos saberes que ela mobiliza para o ensino de História das mulheres na Antiguidade e Idade Média.

Neste capítulo optamos por analisamos apenas quatro planos de aula dessa sequência didática, excluindo de nossas análises apenas o plano de número 3 que tratava das mulheres romanas por considerarmos que repetia o mesmo padrão de conteúdos e metodologia que aparecem nos dois primeiros planos desta sequência elaborada por Fiorot. Cada subtítulo deste capítulo é destinado a um plano de aula voltado para a Antiguidade (Egito, Mesopotâmia, Grécia e Roma), onde apresentamos seus conteúdos, objetivos, contextos, problematizações, sistematizações e materiais de apoio, aspectos que estruturam (de maneira padrão) todos os planos de aula da Nova Escola. Na observação destes aspectos atentamos para os métodos de ensino, as fontes históricas e materiais didáticos indicados, as tendências pedagógicas, as referências historiográficas, os currículos e as experiências no campo da pesquisa e docência em ensino de História que referenciam os saberes docentes mobilizados para o ensino de história das mulheres na Antiguidade e na Idade Média. Assim, buscamos também desvelar a historicidade das representações femininas que informam estes saberes, discutindo seus sentidos, significados, modos de subjetivação, efeitos e importância na educação para a igualdade de gênero e na formação das subjetividades.

3.1. “As mulheres no Egito e na Mesopotâmia”

O primeiro plano de aula da sequência didática, composta por cinco planos de aula sobre

Mulheres na Antiguidade e na Idade Média, se intitula “As mulheres no Egito e na Mesopotâmia”⁸ e possui nove páginas. Inicialmente apresentam-se as informações “Sobre o Plano” na forma de *slide*, onde se lê:

Este plano de aula foi produzido pelo Time de Autores de Nova Escola

Professor: Juliana Fiorot

Mentor: Luis Felipe Nóbrega

Especialista: Guilherme Moerbeck

Assessor pedagógico: Oldimar Cardoso

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental.

Unidade temática: Trabalho e formas de organização social e cultural.

Objeto(s) de conhecimento: O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Habilidade(s) da BNCC: (EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Palavras-chave: Mulheres, Egito, Mesopotâmia. (FIOROT, 2019)

Todos estes elementos evidenciam o modo como os planos de aula da Nova Escola contemplam sistematicamente as propostas da BNCC de História para o Ensino Fundamental. Além disso, revela que, embora a autoria do plano seja atribuída à professora, outros sujeitos participam da sua produção como Mentor, Especialista e Assessor Pedagógico que constituem o “Time de Autores de Nova Escola”. Essa produção coletiva é marca de controle, legitimidade e qualidade dos planos publicados no site, já que envolve o nome de especialistas e profissionais reconhecidos no campo do ensino de História e da historiografia no Brasil⁹.

⁸ Disponível em <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-no-egito-e-na-mesopotamia/5391#section-informacoes-gerais-1>

⁹ O mentor do Plano, Luís Felipe da Silva Nóbrega possui graduação em História pelo Centro Universitário Geraldo Di Base e possui dois cursos voltados para a formação de professores que foram realizados pela Associação Nova Escola. Sua atuação profissional é diversa. Ele atua como “Controlador de produção”, na empresa Br. Metals Fundições Ltda.; é servidor público da Prefeitura de Volta Redonda, no cargo de docente da educação básica, cumprindo 14 horas semanais; além de possuir vínculo como *freelancer* na Associação Nova Escola, na “produção de material e formação docente”. Cf. em: <http://lattes.cnpq.br/4564713471895143>. O especialista do Plano, Guilherme Gomes Moerbeck possui graduação em História pela Universidade Federal Fluminense (UFF); mestrado e doutorado, na área de Antiguidade Clássica, também pela UFF. Além disso, possui três pós-doutorados. O primeiro realizado na Fundação Getúlio Vargas, na subárea de Teoria da História. O segundo foi realizado na Universidade de São Paulo (USP), na subárea de Historiografia. O terceiro foi realizado na *Université de Québec à Montreal*, no Canadá, na subárea de Didática da História. Atualmente, Guilherme é professor adjunto da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), no departamento de História. Possui vínculo institucional com várias instituições, sendo elas: *Université de Québec à Montreal*; Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP);

Ainda nesta parte inicial, apresentam-se as seguintes informações aos/às docentes:

Este slide em específico não deve ser apresentado para os alunos, ele apenas resume o conteúdo da aula para que você possa se planejar.

Este plano está previsto para ser realizado em uma aula de 50 minutos. Serão abordados aspectos que fazem parte do trabalho com a habilidade EF06HI19, de História, que consta na BNCC. Como a habilidade deve ser desenvolvida ao longo de todo o ano, você observará que ela não será contemplada em sua totalidade aqui e que as propostas podem ter continuidade em aulas subsequentes.

Materiais necessários: Cópia impressa (ou projeção) do material da Contextualização. Cópias impressas (ou projeção) das instruções da Problematização e da Sistematização. Cópias impressas das atividades de Problematização e Sistematização. Dicionário. (FIOROT, 2019, s/p).

Em seguida, apresentam-se os links de acesso ao “Material Complementar” para cada parte da aula, um conjunto de materiais didáticos produzidos pela autora do plano de aula, contendo recortes de fontes históricas e propostas de atividades para a sala de aula. Ainda nessa parte “sobre a aula”, apresentam-se uma série de links que devem informar os/as professores/as sobre os temas que serão abordados em cada parte da aula. Estes links apresentam saberes históricos provenientes de diversas fontes na internet, já que a Nova Escola segue a tendência de uso de novas tecnologias no ensino, propondo para isso a abordagem de fontes (em diferentes linguagens) disponíveis na internet. Desse modo, os saberes que devem informar os professores para a aula em questão são buscados em textos acadêmicos, portais educacionais de pesquisa escolar, vídeos de canais de divulgação de conhecimento histórico no YouTube e em trechos de legislação em sites do governo brasileiro.

Após a parte introdutória, com informações sobre o plano de aula, seguem os conteúdos e

*International Research Association for History and Social Sciences Education (IRAHSSE); Ecole Francaise D'Athenes, Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Association Québécoise pour la Didactique de la Historie (AQDHG); Associação Nacional de História – seção regional (ANPUH- Rio); Associação Brasileira de Ensino de História (ABEH) e, por fim, Sociedade Brasileira de Estudos Clássicos (SBEC). Guilherme também possuiu inúmeros projetos de pesquisa na área de ensino de História Antiga. Em seu currículo, seu vínculo com a Associação Nova Escola foi de 2018 até 2019. Cf. em: <http://lattes.cnpq.br/9578793359857379>. O assessor pedagógico, Oldimar Cardoso possui graduação em História pela Universidade de São Paulo (USP), assim como mestrado e doutorado na mesma instituição, sendo as duas formações na área de didática da História. Além disso, Oldimar possui cinco pós-doutorados, sendo três deles na *Universität Augsburg - Lehrstuhl für Didaktik der Geschichte* (UA), na Alemanha; um na Universidade de São Paulo (USP) e um na *Georg-Eckert-Institut für internationale Schulbuchforschung* (GEI), na Alemanha. Todos os pós-doutorados foram realizados na área de didática da História. Atualmente, Oldimar atua na Netbot Humanidades Digitais (NHD), da Universidade de São Paulo (USP). Em seu currículo não aparece seu vínculo institucional com a Associação Nova Escola. Aparece somente seu vínculo institucional com a Associação Vitor Civita no período de 1998 a 2005, como consultor da Revista Nova Escola. Cf. em: <http://lattes.cnpq.br/9299398184463298>.*

procedimentos das etapas da aula. Nessa primeira etapa, “Objetivo”, há o “Para você saber mais”, parte voltada ao/à professor/a, com cinco *links* de materiais de apoio, sendo dois deles direcionados para artigos científicos: um que direciona para um portal educativo “Egito Antigo”; um que direciona para a página “Meu artigo”, que integra o Portal Uol e por último um *link* que direciona para o Portal Tudor Brasil, uma página com textos que falam de vários períodos históricos. Dos dois artigos, somente um está disponível, “As mulheres em sua família: Mesopotâmia, 2º milênio a.C.”, de autoria de Brigitte Lion e Ceale Michel. Os outros três portais produzem saberes voltados para a História Pública¹⁰, o que anda em conformidade com o que é proposto pela BNCC, no sentido de propor diferentes versões sobre o passado em sala de aula. Em todos os portais há menção aos produtores dos textos e também há referências bibliográficas. Importante notar que, nestes portais não acadêmicos, a linguagem utilizada para construir narrativas do passado, vem dos usos públicos da História. Daniela Torres Ayala diz que

A história pública é, antes de tudo, um quadro de possibilidades e relações cujo objetivo principal é democratizar a produção e a disseminação do conhecimento histórico, aproximando a cidadanias diversas e plurais para criar conjuntamente várias narrativas históricas possíveis. Esse compromisso com o deslocamento da produção e difusão do conhecimento histórico e do trabalho histórico tradicional por meio da colaboração entre profissionais das ciências sociais e cidadãos cada vez mais interessados em seu passado e presente é o que dá à história pública sua característica principal, dá o seu caráter público (2020, p. 230).

Dessa forma, os usos públicos da História podem ajudar no estreitamento das relações entre o público não acadêmico e as produções historiográficas. Esses portais que utilizam-se de uma linguagem menos erudita também podem ser relevantes na construção de narrativas menos excludentes e que alcancem um público cada vez maior, especialmente nas escolas.

Ainda na primeira etapa, nomeada “Objetivos”, há um *slide* com o seguinte enunciado: “Compreender os diversos papéis das mulheres nas sociedades egípcia e mesopotâmica” (FIOROT, 2019, s/p.). Em seguida apresenta as seguintes orientações:

Tempo sugerido: 2 minutos.

Orientações: Projete, escreva no quadro ou leia o objetivo da aula para a turma. É muito importante começar com a apresentação do objetivo para que os estudantes entendam o que farão e compreendam aonde se quer chegar no fim da aula. Contudo, tome cuidado para, ao fazer isso, não antecipar respostas. É necessário sempre garantir que os alunos construam o raciocínio por conta própria.

¹⁰ Gallerano compreende o uso público da História como “tudo o que se desenvolve fora dos lugares destinados à investigação científica em sentido estrito, da história dos historiadores, habitualmente escrita por especialistas e para um segmento muito restrito de público” (2007 p.87).

Acerca das mulheres na Antiguidade (especialmente no Egito e na Mesopotâmia) é importante esclarecer aos alunos que geralmente a História minimizou a importância destas, pois a figura do homem sempre foi mais valorizada. Geralmente os livros e os documentários sobre o assunto as apresentam como donas de casas submissas a seus maridos, cuja única função era ter filhos. Contudo, os alunos irão aprender que as mulheres desempenhavam diversas funções na sociedade, estando presentes em todos os tipos de cargo (dos mais altos até os mais baixos) com leis que garantiam seus direitos em várias situações (FIOROT, 2019. Grifos do original).

Nesse trecho há uma orientação importante para os/as professores/as no que diz respeito ao rompimento com estereótipos construídos sobre as mulheres na Antiguidade. A orientação sugere que seja dito pelos/as professores/as que houve, por muitos séculos, uma tentativa da historiografia de construir a imagem feminina em detrimento da masculina. Ou seja, há uma tentativa de criar um debate que desnaturalize e historicize o sistema sexo/gênero (BUTLER, 1988) baseado num tipo de determinismo biológico/sexual que impõe uma binariedade hierárquica na divisão e oposição de homens e mulheres. Dentro deste sistema as feminilidades são caracterizadas como naturalmente frágeis, passivos, maternais, emotivos, submissos, sensuais e amorosos, sempre restritas aos papéis de mães e esposas, enquanto os homens são caracterizados como seres de força, inteligência, governo, dominação e violência, ocupando os espaços públicos de poder. Como bem disse Tania Navarro-Swain o

(...) papel social definido em feminino e masculino, as representações e imagens de gênero constroem e esculpem os corpos biológicos não só enquanto sexo genital, mas igualmente moldando-os e assujeitando-os a práticas normativas que hoje se encontram disseminadas no Ocidente. Nesta perspectiva, as representações sociais são consideradas como uma forma de construção social da realidade cuja mediação atravessa e constitui as práticas através das quais se expressam (2001, p. 12).

Diante disso alguns estudos sobre as representações das mulheres em materiais didáticos ressaltam seu impacto na formação de estudantes. Segundo Oliveira,

As narrativas didáticas podem exercer efeitos na formação das masculinidades e feminilidades ao repetir incansavelmente histórias que expõem apenas um modelo performático de masculinidade branca-burguesa (hiperdominante, agressiva e violenta) e seu oposto de feminilidade (submissa, dócil, frágil, desprotegida e dependente) (2018, p. 6).

Nessa perspectiva, a proposta didática de Fiorot abarca uma dimensão importante dos estudos feministas e de gênero que é a desnaturalização deste modelo de feminilidade, enfatizando o seu caráter histórico e cultural.

Os saberes propostos por Fiorot se baseiam ainda na historiografia mais recente que repensa os espaços ocupados pelas mulheres na Antiguidade. Um dos artigos sugeridos no plano para os professores/as, trata exatamente de como as mulheres se relacionavam e constituíam suas experiências no âmbito familiar. Tudo isso considerando os aspectos econômicos e os costumes matrimoniais, presentes em escritas cuneiformes do 2º milênio a.C.

Após a apresentação dos Objetivos da aula, segue-se a parte do “Contexto” onde propõe a análise de algumas imagens (IMAGEM 1), para que os/as alunos/as analisem as mulheres egípcias e mesopotâmicas em diferentes situações.

Imagem 1 - Plano de Aula “As mulheres no Egito e na Mesopotâmia” – Imagens de mulheres no Egito e na Mesopotâmia (FIOROT, 2019)

- Lembre-se que o slide é voltado ao aluno. Então, sempre dirija-se a ele nos slides e ao professor nas orientações abaixo;
- A fonte é Open Sans e são três os tamanhos aceitos: 24, 36 ou 48. O que define o tamanho da fonte é a quantidade de texto.
- Se o seu plano é para o 1º ou 2º ano, use letra bastão em todos os slides.
- Evite textos extensos.

Contexto

Esta é a parte que define o que será abordado. Todo Plano de Aula deve começar com uma questão ou problema, nunca com uma narrativa sobre o tema a ser estudado. Esta etapa não precisa obrigatoriamente conter fontes históricas. Em vez de começar com uma fonte histórica, é possível começar com uma referência do presente ou da realidade do aluno.

Fonte: Nova Escola. Disponível <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-no-egito-e-na-mesopotamia/5391>. Acessado em: 17 abril. 2020.

Para análise destas imagens, o Plano sugere as seguintes orientações aos/as professores/as:

Tempo sugerido: 12 minutos.

Diga aos alunos que estas imagens são de mulheres do Egito Antigo, mas que as tarefas desempenhadas por elas também aconteciam na Mesopotâmia. Peça para que observem as imagens e apontem quais as funções as mulheres egípcias estão realizando em cada uma delas. Permita que os alunos respondam de acordo com a opinião deles e, somente após os apontamentos, diga do que se trata cada imagem (FIOROT, 2019, s/p.).

Nessa orientação, percebe-se uma preocupação em revelar a diversidade de funções assumidas pelas mulheres na antiguidade egípcia e mesopotâmica, embora iguale as tarefas

assumidas pelas mulheres nas duas sociedades. Além disso, há uma comparação entre essas mulheres, como se as experiências nos diferentes contextos fossem as mesmas. Independente das semelhanças culturais entre estas civilizações, certamente não é possível dizer que as mulheres egípcias e mesopotâmicas desempenhavam as mesmas tarefas, considerando as faixas etárias e classes às quais essas mulheres pertenciam, seus comportamentos, valores e códigos culturais e sociais.

O casamento, por exemplo, desempenhou um papel central na vida das mulheres tanto no antigo Egito quanto na Mesopotâmia. No entanto, havia algumas diferenças significativas nos costumes e nas práticas matrimoniais entre essas duas antigas civilizações. Nas civilizações mesopotâmicas, por exemplo, a escolha do marido não competia à jovem, mas a seus parentes ou, ainda, a seus irmãos mais velhos em caso de ausência do pai. O homem tem a possibilidade de escolher sua esposa, mas também acontece que seus pais indicam a futura nora (LION, MICHEL, 2005). Já na civilização egípcia da antiguidade, a escolha do futuro marido dependia do consentimento paterno, mas a mulher era relativamente livre para escolher. Sua capacidade era plena e completa com a maioridade; apesar de não sabermos exatamente quando esta se iniciava (DOS SANTOS, 2005, p. 1). Ou seja, enquanto as mulheres egípcias desfrutavam de maior liberdade e participação na decisão do casamento, detendo direitos e privilégios sociais e econômicos mais amplos, as mulheres mesopotâmicas tinham uma posição mais subordinada, com casamentos arranjados e foco na preservação de interesses familiares e alianças. Cada sociedade tinha suas próprias normas e costumes em relação ao casamento, refletindo as diferentes estruturas sociais e valores culturais dessas antigas civilizações.

Ainda nas orientações ao/à professor/a sobre como conduzir a atividade com as imagens (IMAGEM 1), há a seguinte instrução:

Pergunte aos alunos qual das mulheres representadas seria a mais importante da sociedade e qual delas seria a mais pobre (espera-se que eles apontem que a imagem de Nefertari representa a nobreza egípcia, enquanto a segunda e última imagens mostram mulheres em trabalhos pesados e menos valorizados) (FIOROT, 2019, s/p.).

Essa pergunta demonstra uma tentativa de enfatizar as hierarquias de classes sociais a que as mulheres representadas nas imagens faziam parte. Dessa forma, coloca um debate importante sobre gênero e classe que se abre para o reconhecimento das interseccionalidades que marcam a diversidade de identidades e experiências femininas na História. Com isso, espera-se que os/as alunos/as percebam que as diferenças entre as mulheres, assim como de qualquer outro grupo

social, dependem também das relações de poder e de classe que determinam diferentes tarefas e funções sociais.

O plano de aula ainda sugere mais alguns questionamentos a serem feitos sobre as imagens. Um dos últimos questionamentos diz o seguinte:

[...] pergunte se existem semelhanças entre as mulheres representadas nas cinco imagens (provavelmente os alunos apontaram a questão dos cabelos compridos, das vestes e das características físicas). Depois, indague o que diferencia a rainha Nefertari do restante das mulheres representadas (adornos). Pergunte por que eles acreditam que mesmo estas mulheres, mesmo pertencendo a diferentes classes sociais e desempenhando funções diversas, estão vestidas com o mesmo tipo de roupa. Caso os alunos não apresentem respostas para esta questão, questione se eles acreditam que o Egito Antigo possuía um certo padrão de vestimenta para as mulheres e o que diferenciava as classes sociais. Espera-se que apontem a questão dos ornamentos e acessórios, como fica evidente no caso da rainha (FIOROT, 2019, s/p.).

Apesar desses adornos se constituírem em aspectos importantes para o entendimento da antiga cultura egípcia e das classes sociais às quais essas mulheres pertenciam, esse tipo de debate precisa ser aprofundado para não tratar de maneira superficial as experiências femininas, restringindo-as ao corpo e sua estética. O rompimento pleno com as representações femininas impostas pelo sistema sexo/gênero passa também pela necessidade de olharmos as mulheres para além de suas aparências, beleza, estética e corpos. Na própria historiografia sobre o Egito antigo temos também indícios de que se tratava de uma sociedade matrilinear, onde a igualdade de gênero prevalecia (ARAÚJO, BUENO, 2015, p. 9).

Os questionamentos colocados aos/às estudantes na observação das imagens podem parecer superficiais e baseados em suposições e anacronismos. Até aqui a aula não introduz conteúdos que permitam conhecer a fundo a diferença entre as mulheres. A ênfase recai apenas na observação das diferentes tarefas e funções assumidas pelas mulheres com base na desigualdade de classe social. Mas que classes são essas? As perguntas partem do princípio de que havia uma nobreza e pobres que desempenhavam trabalhos pesados e menos valorizados. O sentido e o valor do trabalho, bem como da relação do trabalho com o gênero e as classes sociais não é algo universal. A rainha Nefertari com adornos representa a nobreza, mas o que definiria essa classe de mulheres é algo que precisaríamos discutir ou explicar para os/as alunos/as para mostrar a especificidade do tipo de organização-social dos povos egípcios.

Ao analisar a representação das mulheres em materiais didáticos específicos, as historiadoras Lourdes Conde Feitosa e Mariane Pizarro de Souza¹¹ vão entender como positivo aqueles trechos que procuram demonstrar as diferenças entre as figuras femininas de distintos estratos sociais, o que evidencia que os papéis de gênero podem ter diversos nuances (FEITOSA, SOUZA, 2021). E aqui concordamos com as autoras no que diz respeito à necessidade de contemplar as diversas possibilidades do que poderia significar ser “mulher” nessas sociedades.

Entretanto, compreendemos que o ensino de História precisa desnaturalizar também as desigualdades de classe que aparecem em diferentes tempos e espaços e que se articulam também aos diferentes papéis assumidos pelas mulheres. Saber que as mulheres são diferentes e desiguais entre si é importante, mas precisamos avançar no entendimento da construção destas desigualdades em cada época e lugar. Enfatizar as diferenças ajuda a perceber a nossa pluralidade, mas também corre o risco de naturalizar as nossas desigualdades de classes.

Ainda nessa parte inicial dos Objetivos da aula, são lançadas questões que relacionam o passado com o presente, numa tentativa de adequar a aula à “realidade” dos/as alunos, permitindo discutir temas do tempo presente relacionados às experiências das mulheres. Assim apresenta as seguintes perguntas para a sala de aula:

Tempo sugerido: 12 minutos.

- *Quais as funções representadas nas imagens destas mulheres egípcias que estão presentes nos dias de hoje?* (Certamente os alunos dirão que todas as funções ainda são desempenhadas).

- *Vocês conhecem alguma mulher que desempenha alguma função dentre estas apresentadas na imagem?* Leve os alunos a pensar que a própria mãe deles desempenhou uma destas funções quando os gerou ou ainda na existência de rainhas nos dias atuais, como Elizabeth II, da Inglaterra.

- *Vocês acreditam que as mulheres do Egito e da Mesopotâmia tinham leis que as protegiam?* Se sim, em quais situações vocês acreditam que as leis protegiam essas mulheres?

Caso os alunos tenham dificuldade para pensar em possíveis situações que requeriam a proteção destas mulheres, mencione os casos de abuso, de traição, de abandono por parte do marido, de roubo etc.

- *Hoje em dia as mulheres têm leis que as protegem? Vocês saberiam citar alguma?*

Provavelmente os alunos citarão que as mulheres são protegidas em caso de abuso sexual, violência doméstica etc. Cite o caso da Lei Maria da Penha, que pune aqueles que praticam a violência contra a mulher.

¹¹ Ler mais em: <https://periodicos.unifesp.br/index.php/herodoto/article/view/13790/9685>

Como adequar à sua realidade: O slide poderá ser projetado, impresso em preto e branco ou colorido. Caso não disponha de recursos para projeção ou impressão em sua escola oriente o debate de modo a conduzir os alunos para a reflexão sobre os diversos papéis desempenhados pelas mulheres no Egito Antigo. Pergunte se eles acreditam que alguma mulher poderia se tornar faraó. Em seguida, pergunte quais os trabalhos que eles acreditam que as mulheres faziam no Egito. Permita que eles respondam de acordo com a opinião deles e, com base nas respostas, cite exemplos tais como estes que foram apresentados na imagem: rainha, musicistas, serva, mãe e camponesa. Pergunte ainda se eles acreditam que estas mulheres possuíam leis que as protegiam e se eles têm conhecimento de leis que protegem as mulheres brasileiras nos dias atuais. Cite o caso da Lei Maria da Penha, que pune aqueles que praticam a violência contra a mulher (FIOROT, 2019, Grifos do original).

Com essas perguntas, a metodologia escolhida confere plena centralidade ao estudante na medida em que prioriza o estímulo à sua imaginação sobre o passado, numa tentativa de tornar o assunto mais atrativo em sala de aula e aproximá-los da realidade passada. Porém, neste tipo de metodologia corre-se o risco da aula cair no anacronismo, já que a sala não fornece tantos elementos para a compreensão da especificidade da vida das mulheres naquele outro contexto. Embora o passado seja usado para abrir uma discussão importante sobre a violência contra as mulheres no presente, tende a projetar certa continuidade entre passado e presente, onde escapam as especificidades daquela sociedade e suas diferenças fundamentais em relação à nossa no presente.

Após a introdução dos Objetivos da aula, segue-se a parte de “Problematização” com uma sugestão de atividade envolvendo trechos do Código de Hamurabi (IMAGEM 2).

Tempo sugerido: 20 minutos.

Orientações: Os estudantes trabalharão com trechos do Código de Hamurabi referentes ao cotidiano feminino. Por meio da análise dos trechos os alunos perceberão que havia leis que protegiam as mulheres, sua integridade, família e negócios. Desta forma, espera-se que os alunos compreendam que a mulher usufruía de um estatuto importante na sociedade na medida em que não era subjugada a um sistema patriarcal que a excluía da sociedade por completo. Para a otimização do seu tempo de aula e organização da atividade, siga o passo a passo, deixando clara as etapas para os estudantes:

- Formem duplas ou trios.

- Vocês receberão alguns trechos de um documento da Mesopotâmia chamado Código de Hamurabi para analisar (Disponível em: <https://novaescola-producao.s3.amazonaws.com/UwW9jr6uUCUZQGqesnb5nNSnmDqWFKtySXMHuahthwsUvAS7xqpwV7eA29xt/his6-19und01-resolucaocodigo-de-hamurabi.pdf>)

- Com base na análise das informações do Código, realizem as atividades propostas;

- Esta etapa tem apenas 20 minutos. Durante a realização da atividade circule pelos grupos para verificar o andamento da mesma e auxiliar em possíveis dúvidas. Distribua um dicionário para cada grupo (ou peça para os alunos levarem no dia da aula) para colaborar no entendimento do Código caso o Glossário não atenda todos os questionamentos de vocabulário dos alunos.

Os grupos que forem finalizando a atividade deverão compartilhar suas respostas com o restante da sala. Peça que cada grupo compartilhe ao menos uma resolução, mesmo que ainda não tenham finalizado todos os exercícios. Como adequar à sua realidade: Recomenda-se que o material para a Problematização seja impresso. Contudo se a escola não dispor de recursos para realizar a cópia deste material, será necessário que o professor copie o mesmo antecipadamente para distribuir aos alunos na hora da atividade (FIOROT, 2019).

Segue abaixo (IMAGEM 2) o trecho do Código de Hamurabi que deve ser apresentado no slide para os/as alunos/as em sala de aula.

Imagem 2 - Plano de Aula “As mulheres no Egito e na Mesopotâmia” - Artigos do Código de Hamurabi (FIOROT, 2019).

Abaixo estão presentes cinco artigos do Código de Hamurabi que se referem aos direitos das mulheres.

Leia atentamente para responder as atividades

1) IX - INJÚRIA E DIFAMAÇÃO 127º - Se alguém difama uma mulher consagrada ou a mulher de um homem livre e não pode provar se deverá arrastar esse homem perante o juiz e tosquiá-lo a frente.

2) X - MATRIMÔNIO E FAMÍLIA, DELITOS CONTRA A ORDEM DA FAMÍLIA. CONTRIBUIÇÕES E DOAÇÕES NUPCIAIS - SUCESSÃO 128º - Se alguém toma uma mulher, mas não conclui um contrato com ela, esta mulher não é esposa.

3) X - MATRIMÔNIO E FAMÍLIA, DELITOS CONTRA A ORDEM DA FAMÍLIA. CONTRIBUIÇÕES E DOAÇÕES NUPCIAIS - 137º - Se alguém se propõe a repudiar uma concubina que lhe deu filhos ou uma mulher que lhe deu filhos, ele deverá restituir àquela mulher o seu donativo e dar-lhe uma quota em usufruto no campo, horto e seus bens, para que ela crie os filhos. Se ela criou os seus filhos, lhe deverá ser dado, sobre todos os bens que seus filhos recebam, uma quota igual a de um dos filhos. Ela pode esposar o homem do seu coração.

4) X - MATRIMÔNIO E FAMÍLIA, DELITOS CONTRA A ORDEM DA FAMÍLIA. CONTRIBUIÇÕES E DOAÇÕES NUPCIAIS - 142º - Se uma mulher discute com o marido e declara: "tu não tens comércio comigo", deverão ser produzidas as provas do seu prejuízo, se ela é inocente e não há defeito de sua parte e o marido se ausenta e a descara muito, essa mulher não está em culpa, ela deverá tomar o seu donativo e voltar à casa de seu pai.

5) X - MATRIMÔNIO E FAMÍLIA, DELITOS CONTRA A ORDEM DA FAMÍLIA. CONTRIBUIÇÕES E DOAÇÕES NUPCIAIS - 209º - Se alguém bate numa mulher livre e a faz abortar, deverá pagar dez siclos pelo feto.

Código de Hamurabi. Disponível em: <http://www.cpihts.com/PDF/C%C3%B3digo%20hamurabi.pdf>

Fonte: Nova Escola. Disponível <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-no-egito-e-na-mesopotamia/5391>. Acessado em: 17 abri. 2020.

Após a leitura dessa fonte, os estudantes devem responder a quatro perguntas baseadas num exercício de empatia e imaginação histórica, que estão disponíveis junto com o material para leitura e que aparecem na seguinte ordem:

Após a leitura dos trechos acima, imagine que seu grupo trabalha para o rei Hamurabi nas questões referentes à Justiça da Mesopotâmia. Pense em soluções possíveis para cada um dos problemas abaixo (utilize o Código de Hamurabi).

A) Em um certo dia vocês recebem a visita de uma mulher (concubina) que declara estar grávida de um homem casado. Ele não quer assumir o filho e ainda lhe agrediu fisicamente após a revelação da gravidez. Como vocês, que são juízes do reino, podem resolver esta questão com base no Código?

B) Durante uma festividade um casal se desentende e o marido começa a difamar (insultar) a esposa diante dos convidados afirmando que ela é mãe ruim que não cuida bem dos próprios filhos. O casal vai até vocês para resolver a questão. Como os juízes do reino poderiam descobrir se o marido realmente está falando a verdade? Se ele estiver mentindo, que pena o Código de Hamurabi daria a ele?

C) Uma mulher precisa da ajuda de vocês para desfazer seu casamento. O marido não fica em casa direito, trai a esposa e não ajuda a sustentar a casa, porém ele se nega a abandonar o lar. Qual artigo do Código de Hamurabi trata desta questão? E qual será o destino desta mulher?

D) No artigo 50 da Lei Maria da Penha (2006) está escrito: “Para os efeitos desta lei, configura violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial”. Qual (quais) artigos do Código de Hamurabi podem se relacionar com o tema deste artigo 50? Por quê? (FIOROT, 2019, s/p. Grifos do original).

A proposição da atividade, como recurso pedagógico que aproxima o/a estudante da atividade do/a historiador/a, o/a colocando em contato com a fonte histórica, é bastante interessante do ponto de vista pedagógico e pode proporcionar uma experiência do/a estudante como sujeito ativo na produção de conhecimentos. Outro ponto importante é como a atividade relaciona passado e presente, de forma a demonstrar para o/a aluno/a, que o passado possui relações com o presente e pode, inclusive, nos orientar para o futuro. Neste ponto, é importante dizer que a partir das minhas experiências com a docência na educação básica, as atividades que permitem o/a aluno/a relacionar de forma menos abstrata o passado com a sua realidade, são bastante proveitosas. Dessa forma, percebe-se um engajamento dos/as estudantes com o conteúdo que está sendo apresentado e ele/a se sente ativo/a no processo de aprendizagem.

É importante lembrar aqui que todas as etapas sugerem quanto tempo deve ser gasto em cada uma das atividades propostas no plano. No caso da atividade do Código de Hamurabi, o tempo sugerido é de 20 minutos, sendo que o tempo total sugerido para a execução do plano é de 50 minutos, o que mostra o lugar de importância dessa atividade na aula proposta.

A última etapa do Plano é o da “Sistematização”, que propõe que os alunos se mantenham nas duplas ou trios formados ainda formados na atividade anterior. O tempo sugerido para a criação das leis é de 16 minutos, sendo 10 deles para a produção das leis e os últimos 6 minutos para que os grupos compartilhem as respostas entre si. Nessa etapa, os/as alunos/as deverão construir três leis para compor o Código de Hamurabi. O material indicado para essa etapa traz uma parte com uma dica para os/as alunos/as construírem as leis, a partir de alguns critérios:

Vocês são os juizes da Mesopotâmia e receberam uma ordem do rei Hamurabi. Ele pediu que vocês criassem três novas leis: uma para as camponesas, outra para as servas que fazem serviços domésticos nas moradias dos nobres (ricos) e uma para as mulheres grávidas da Mesopotâmia (criem as novas leis nos espaços abaixo). Dicas: Vocês podem criar leis que falem sobre a idade mínima para começar a trabalhar, a quantidade de horas de trabalho por dia, que direitos estas mulheres têm se forem maltratadas por seus patrões ou caso se machuquem no local de trabalho, o que acontece em caso de demissão, que direitos as mulheres grávidas possuem (parto em local seguro, não ser agredidas, se elas poderão ficar em casa durante um tempo para cuidar do filho e depois voltar a trabalhar...) etc. Sejam criativos e pensem em leis que possam proteger o trabalho e a vida destas mulheres (FIOROT, 2019, s/p.).

Nessa etapa, as leis devem ser criadas, pelos/as alunos/as, a partir de uma divisão entre as mulheres: as camponesas, as servas e as grávidas (IMAGEM 3). Se a atividade propõe uma alteração nas leis que envolvem a situação feminina, seria também interessante, exercitar a capacidade dos alunos de repensarem a questão da hierarquização da sociedade.

Imagem 3 - Plano de Aula “As mulheres no Egito e na Mesopotâmia” – Orientações sobre criação de leis (FIOROT, 2019).

Vocês são os juizes da Mesopotâmia e receberam uma ordem do rei Hamurabi. Ele pediu que vocês criassem três novas leis: uma para as camponesas, outra para as servas que fazem serviços domésticos nas moradias dos nobres (ricos) e uma para as mulheres grávidas da Mesopotâmia (criem as novas leis nos espaços abaixo).

Dicas: Vocês podem criar leis que falem sobre a idade mínima para começar a trabalhar, a quantidade de horas de trabalho por dia, que direitos estas mulheres têm se forem maltratadas por seus patrões ou caso se machuquem no local de trabalho, o que acontece em caso de demissão, que direitos as mulheres grávidas possuem (parto em local seguro, não ser agredidas, se elas poderão ficar em casa durante um tempo para cuidar do filho e depois voltar a trabalhar...) etc. Sejam criativos e pensem em leis que possam proteger o trabalho e a vida destas mulheres.

Fonte: Nova Escola. Disponível <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-no-egito-e-na-mesopotamia/5391>. Acessado em: 17 abril. 2020.

Embora exista uma tentativa de demonstrar como o Código de Hamurabi é problemático no que diz respeito aos direitos das mulheres, a atividade e o material utilizado não espaço para a emergência do protagonismo das mulheres naquele contexto. A atividade propõe repensar as leis da antiga Mesopotâmia para as mulheres, a partir de um ponto de vista do presente. Desse modo, não enfatiza o protagonismo feminino naquele cenário, mas sim a sua vitimização e falta de direitos. Porém, busca incentivar a pensar no problema da violência contra as mulheres hoje. O passado parece ser usado como pretexto para pensar e problematizar o presente, deixando escapar a historicidade do tema.

Apesar das camponesas e das servas serem citadas no plano de aula, a proposta da segunda atividade, por exemplo, acaba pensando essas mulheres através da legislação e não a partir de suas próprias realizações ou contribuições na sociedade. Os direitos que essas mulheres possuíam e a forma como deveriam se comportar, baseado no Código de Hamurabi, é apenas uma parte das possibilidades de interpretar suas experiências dentro dessa sociedade. Apesar de ser relevante construir uma História da Antiguidade que contemple as trajetórias das mulheres que conquistaram espaços de poder, também é muito importante valorizar as experiências das mulheres que mesmo em situações menos privilegiadas socialmente foram fundamentais para a manutenção das sociedades antigas.

É importante salientar que analisar as experiências femininas ao longo do tempo, diz respeito também às experiências das relações de gêneros, como diz a historiadora Renata Cerqueira Barbosa,

A experiência histórica é o resultado da atuação conjunta de homens e mulheres que compõem a sociedade e nela vivem. Esquecer, portanto, as vivências e os sentimentos de metade da humanidade, bem como o caráter da relação entre os dois grupos e a sua representação em cada sociedade, condiciona o conhecimento a uma história incompleta e “mutilada” (BARBOSA, 2006, p. 353).

Dessa forma, é importante considerar as relações entre homens e mulheres também para compreender os papéis e funções assumidos pelas mulheres na Antiguidade. Estas relações são muito importantes, inclusive, para pensarmos as mulheres como sujeitos ativos cujas experiências não podem ser tratadas ou interpretadas isoladamente da vida social e de suas relações com os homens e outras mulheres.

O plano de aula em questão cita o nome de poucas mulheres no decorrer das atividades propostas. No segundo slide que deve ser mostrado aos/às alunos/as (IMAGEM 1) não há qualquer menção ao nome das mulheres representadas. Somente no material de acesso ao/a professor/a é possível identificar uma legenda para as imagens. Nesta imagem (IMAGEM 1) é

possível perceber a presença de Nefertari, rainha egípcia; de três musicistas egípcias, que não são nomeadas; de duas mulheres produzindo cerveja, que também não estão nomeadas; de uma mulher agachada moendo grãos, sem nomeação e por último a presença de uma imagem em que um homem e uma mulher, também não nomeados, colhem grãos. Apesar da rainha Nefertari ser representada, assim como as musicistas e as camponesas, nada é dito sobre seu protagonismo e atuação. Das cinco imagens escolhidas, apenas uma delas apresenta uma mulher com nome próprio, já que se trata de uma rainha.

Importante ressaltar aqui quais foram as perguntas sugeridas para que essas imagens fossem pensadas:

Vocês conhecem alguma mulher que desempenha alguma função dentre estas apresentadas na imagem?

Leve os alunos a pensar que a própria mãe deles desempenhou uma destas funções quando os gerou ou ainda na existência de rainhas nos dias atuais, como Elizabeth II, da Inglaterra (FIOROT, 2019, s/p.).

Novamente as perguntas buscam relacionar os papéis exercidos pelas mulheres na Antiguidade com os papéis exercidos pelas mulheres na atualidade, estabelecendo uma continuidade bastante problemática entre passado e presente que tende a apagar as especificidades históricas dos papéis desempenhados pelas mulheres. Embora, saber que desde a Antiguidade as mulheres assumiram vários papéis e que havia uma hierarquia entre elas ajude de alguma maneira a desnaturalizar as imagens que reduzem o protagonismo das mulheres na História, há um sério risco dos/as estudantes imprimirem sobre o passado as suas próprias concepções sobre as mulheres. O foco sobre as mulheres, durante todo o plano de aula, recai sobre suas diferenças de classe social e função na sociedade, tanto na abordagem do Egito antigo como da Mesopotâmia, bem como das mulheres no tempo presente. Porém, a crítica ou entendimento de como essas diferenças foram/são construídas em cada sociedade não ganha espaço no plano de aula.

Todas as imagens utilizadas nesse slide foram retiradas do site *wikimediacommons*¹². Nisso observamos que os saberes mobilizados pela autora do plano foram retirados de portais online, assim como de uma historiografia que tenta inserir a História das mulheres, como um adendo da História tradicional. Isso é observado não só a partir da escolha das imagens, mas também nas propostas das atividades que colocam as mulheres como grupo social que não se relacionava com outros grupos presentes na sociedade egípcia.

¹² Portal online que disponibiliza imagens que estão em domínio público. Disponível em: https://commons.wikimedia.org/wiki/Main_Page. Acessado em: 17 de abril de 2023.

Por fim, embora não seja o nosso objetivo aqui fica apontado as ausências ou dizer aquilo que deveria ser inserido nesse plano, consideramos importante refletir sobre a importância da questão racial no tratamento do Egito Antigo para o público brasileiro, porque há uma demanda social sobre isso (OLIVA, 2018). Por muito tempo, a historiografia buscou embranquecer¹³ a história egípcia adequando-o ao mundo civilizado da branquitude na História Ocidental. Essa descaracterização dos povos africanos, pelo mundo Ocidental é observada por Sheila Perina de Souza, quando diz que:

Nessa conjuntura, em que o Brasil se autodeclara herdeiro do mundo ocidental, a construção europeia do Egito Antigo vai ao encontro das expectativas, crenças e imagens veiculadas no Brasil a respeito dos africanos e seus descendentes. Sendo negros frequentemente associados a aspectos depreciativos, o Egito, tido como uma das mais fantásticas e exuberantes sociedades antigas, tem a sua africanidade negada pela Europa, e também pelo Brasil, inclusive nas práticas escolares (2020, p. 177).

A ausência do debate racial no ensino de História do Egito antigo é efeito também do colonialismo escravista e do racismo. Enquanto professora, entendo assim a necessidade de abordarmos também questão racial quando se trata de mulheres egípcias, porque é uma oportunidade também para a desconstrução de estereótipos racistas e excludentes sobre mulheres africanas no tempo presente.

3.2. “A mulher na Grécia Antiga”

O segundo plano de aula da sequência didática sobre mulheres na Antiguidade e na Idade Média se intitula “A mulher na Grécia Antiga”¹⁴. Este plano possui nove páginas e também é sugerido para ser realizado em uma aula de 50 minutos. Importante ressaltar que os cinco planos desta sequência foram produzidos pelo mesmo Time de Autores da Nova Escola, que produziram o primeiro Plano. Já sobre as informações técnicas sobre o Plano, lê-se:

¹³ De acordo com Domingues (2002), o branqueamento é uma das modalidades do racismo à brasileira, que no período pós-abolição objetivava a extinção da população negra do Brasil em um período de 50 a 200 anos. O autor afirma que em São Paulo o branqueamento era uma das vertentes ideológicas assumidas pela classe dirigente paulista que se empenhou para que a população branca aumentasse e a negra fosse extinta. A tônica da política racial era o incentivo à entrada de imigrantes europeus ao mesmo tempo em que se promoviam práticas que contribuíam para o declínio da população negra, com destaque para o descaso social visível nas condições desumanas de moradia, desemprego e precárias condições de saúde (SOUZA, 2020, p. 174). Mais em: <http://site.veracruz.edu.br:8087/instituto/revistaveras/index.php/revistaveras/article/view/498/pdf>

¹⁴ Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/a-mulher-na-grecia-antiga/5515>

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental. Unidade temática: Trabalho e formas de organização social e cultural.

Objeto(s) de conhecimento: O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval .

Habilidade(s) da BNCC: EF06HI19 Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Palavras-chave: Mulheres, Grécia, cidadania, cotidiano (FIOROT, 2019, s/p.).

Todas as informações sobre este plano de aula seguem a mesma Unidade Temática, o mesmo Objeto de conhecimento e a mesma Habilidade da BNCC, do primeiro plano de aula que compõe esta sequência didática. No caso deste segundo plano há alteração em algumas palavras-chave, a palavra “mulheres” se mantém e agora são mencionadas as palavras “Grécia”, “cidadania” e “cotidiano”. Sobre as palavras-chave é interessante perceber que a inserção da palavra “cotidiano” revela uma nova perspectiva sobre as experiências femininas na Antiguidade, uma perspectiva que permite pensar a partir de um aspecto mais social, fato menos explorado no plano anterior. Por quê seria possível pensar sobre a mulher grega, na antiguidade, sobre a perspectiva do cotidiano e sobre a mulher egípcia e mesopotâmica, não? Perguntas como essa nos ajudarão a analisar este plano nas próximas linhas.

Em seguida à descrição técnica do plano estão os “Materiais complementares” que serão utilizados em cada parte da aula. Como já mencionado anteriormente, além das matérias que serão apresentadas aos/às alunos/as também há matérias que são destinadas ao uso somente do/a professor/a. Estes materiais estão sob o título de “Para você saber mais”.

Após essa parte com as informações procedimentais sobre a aula, inicia-se a primeira etapa da aula, onde se apresenta o seu “Objetivo”: “Compreender o cotidiano das mulheres gregas na Antiguidade”. Nessa parte existem algumas orientações sobre como o/a professor/a deve conduzir a introdução desse Objetivo:

Sobre o cotidiano das mulheres gregas na Antiguidade, é importante esclarecer aos alunos que a condição destas dependia de seu status social ou da região em que habitava. As mais pobres geralmente usufruíam de maior liberdade por ter que trabalhar para sustentar suas famílias, já as aristocratas levavam uma vida semi-reclusa após o casamento, que era visto como um negócio entre os envolvidos. Com relação à religião, várias eram as deusas ou figuras míticas associadas ao feminino como, por exemplo, a deusa Atena (representava a sabedoria, as artes, a inteligência, a guerra e a justiça), que deu nome à cidade de Atenas. Outro aspecto relevante a ser destacado neste momento inicial da aula é o fato de as mulheres gregas não serem consideradas cidadãs, logo não poderiam participar da política (FIOROT, 2019, s/p.).

Nesta parte, voltada para os/as professores/as fica evidenciada a necessidade de demonstrar que o cotidiano das mulheres gregas, na Antiguidade, estava atrelado ao seu *status* social ou à localidade que essa mulher residia. Essa informação é muito importante para que os/as alunos/as compreendam que “ser mulher” em determinado período histórico pode significar muitas coisas.

Após essa instrução há uma sequência de três *links* direcionados ao/à professor/a na parte “Para você saber mais”. O primeiro *link* é de um texto intitulado “A mulher da Grécia Antiga e possíveis aspectos da cultura grega na contemporaneidade”¹⁵, que está locado em um site intitulado “Café com Filosofia”. O autor do texto, Daniel Frias, é graduado em História pelo Centro Universitário Clarentianos (CAUCLAR). O segundo *link* direciona a um site que não está mais disponível para navegação, mas o plano menciona se tratar de um pequeno artigo que aborda os principais aspectos concernentes ao cotidiano e ao papel das mulheres gregas fazendo um paralelo com nossa atualidade (FIOROT, 2019). Já o terceiro *link* direciona para um vídeo no YouTube que também não está mais disponível, mas que de acordo com o plano aborda a figura da mulher grega na religião fornecendo explicações para vários mitos gregos envolvendo o feminino, além de trazer informações sobre o papel exercido por elas no cotidiano (FIOROT, 2019). Todos estes links tem textos com uma linguagem mais acessível e menos acadêmica. E aqui cabe observar a escolha dos saberes mobilizados pela autora, a partir de referências de Tardif e Gauthier que compreendem o saber docente como um saber composto de vários saberes oriundos de diversas fontes e que são produzidos em contextos institucionais e profissionais variados (TARDIF, GAUTHIER, 1996, p. 11). A autora ao pensar em produções que envolvem a sala de aula, acaba por mobilizar saberes mais acessíveis e didáticos, haja vista os seus usos pedagógicos.

O Plano menciona que o primeiro texto é um artigo, porém, apesar de ter sido escrito por um historiador, o texto não possui as características de um artigo científico. Porém, é importante ressaltar que este texto alerta para questões bastante relevantes no que diz respeito à História das mulheres, em especial, no que tange à questão da superioridade masculina na Grécia Antiga e em como isso afeta as relações sociais no mundo Ocidental da atualidade. Desse modo, a autora do plano de aula mobiliza saberes que se baseiam em uma historiografia que reconhece a importância dos estudos de gênero.

A próxima parte é a do “Contexto”, onde se sugere a apresentação de algumas imagens

¹⁵ Disponível em: <https://filosofojr.wordpress.com/2012/08/23/a-mulher-da-grecia-antiga-e-possiveis-aspectos-da-cultura-grega-na-contemporaneidade/>

(IMAGEM 04) aos/às alunos/as, assim como no plano anterior.

Imagem 4 - Plano de Aula “A mulher na Grécia Antiga” – Imagens de mulheres na Grécia Antiga (FIOROT, 2019).



Fonte: Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/a-mulher-na-grecia-antiga/5515>. Acessado em: 10 de julho de 2023.

Para que estas imagens sejam analisadas, o plano também sugere algumas instruções aos/as/ professores/as:

Tempo sugerido: 12 minutos.

Diga aos alunos que estas imagens são representações de mulheres da Grécia Antiga. Peça para observarem as imagens e apontarem quais as funções que elas estão realizando. Permita que os alunos respondam de acordo com a opinião deles e, somente após os apontamentos, diga do que se trata cada imagem: a primeira retrata uma cena domiciliar na qual as servas ajudam a senhora da casa a se arrumar. A segunda imagem evidencia um trabalho realizado pelas gregas de baixa condição social que era o abastecimento de água para a realização de diversos serviços domésticos, na terceira vemos uma moça grega dançando, na quarta imagem temos uma mulher grega musicista e, na quinta imagem, vemos uma mulher grega de condição social mais elevada com seus adornos e vestes típicas (FIOROT, 2019, s/p.).

Em seguida o Plano sugere as seguintes indagações:

- *Quais atividades representadas nas imagens que vocês acreditam que as mulheres ricas não faziam?* É esperado que os alunos apontem a atividade do abastecimento de água e serviços menos nobres. Caso citem a atividade da música ou dança, diga que esta poderia ser desempenhada tanto pelas mais ricas quanto pelas mais pobres.

- *Quais semelhanças existem entre estas mulheres? E quais as diferenças?* Provavelmente os alunos vão apontar que as maiores semelhanças estão nos trajes e nos cabelos (uso de enfeites na cabeça, túnicas etc.), embora as diferenças também possam ser visíveis nas vestes, nos cabelos e nos enfeites das nobres que são mais adornados do que aqueles usados pelas mulheres mais simples.

- *Quais atividades representadas nas imagens ainda existem nos dias de hoje?* Incentive os alunos a traçar comparações com as mulheres na atualidade. No primeiro e no quarto casos, existem mulheres que contratam outras para ajudarem a cuidar da casa em diversas tarefas (limpar, cozinhar, cuidar dos filhos etc.), com relação às mulheres que estão dançando ou tocando incentive-os a pensar naquelas que são artistas.

- *Hoje em dia as mulheres trabalham em muitas funções diferentes. Com base nas imagens, podemos afirmar o mesmo sobre as mulheres da Grécia Antiga? É esperado que os alunos respondam positivamente a esta questão, contudo reforce novamente que as atividades dependiam do status social e que a maioria das mulheres ficava mais restrita ao espaço doméstico.*

- *Vocês acreditam que as mulheres gregas possuíam direitos?* Provavelmente os alunos darão respostas variadas que respondam a primeira questão de forma afirmativa ou negativa. Caso digam que as mulheres gregas possuíam direitos, pergunte por que chegaram a esta resposta. Questione se as imagens apresentadas no slide deram pistas de algum direito oferecido a essas mulheres. Se responderem negativamente, faça o mesmo procedimento (pergunte por que e se as imagens deram a eles a impressão de que as mulheres não tinham muitos direitos).

- *E hoje em dia, as mulheres possuem direitos?* Nesta pergunta instigue os alunos a pensar nos diferentes direitos conquistados pelas mulheres ao longo da História. Talvez o nível de maturidade dos alunos do sexto ano não permita que deem respostas mais diretas a esta pergunta, então primeiramente permita que expressem suas opiniões e, caso precise, complemente as respostas dos alunos com informações adicionais citando, por exemplo, que o direito ao voto foi conquistado pelas brasileiras em 1932 e o direito à licença-maternidade em 1943. (FIOROT, 2019 s/p.).

Essas perguntas conduzem o/a aluno a imaginar sobre a vida das mulheres na Grécia Antiga a partir de suas diferenças de classe social. Novamente, observamos um foco muito maior na descrição da imagem e na forma como os/as alunos/as imaginam o passado. A mobilização das imagens para a aula segue a tendência de introdução de fontes no ensino de História. Porém, as perguntas direcionadas à imagem tendem ao presenteísmo e anacronismo ao frizar a imaginação do/a aluno/ e o papel do/a professor/a apenas no “complemento” de seus conhecimentos em sala de aula. Não há uma perspectiva contextualizadora em torno destas fontes que faça os/as estudante compreenderem suas condições específicas de produção e nem mesmo o modo as hierarquias entre as mulheres eram construídas ou organizadas. Além disso, o plano de aula segue o mesmo padrão do anterior, buscando traçar uma continuidade entre passado e o

presente, numa compreensão problemática que parte do princípio de que as “mulheres” da Grécia Antiga são iguais às do presente na experimentação das hierarquias e desigualdades de classe entre as mulheres. Desse modo, atribui valores (desprezo) a certas atividades a partir do presente e reduz de maneira simplista, superficial e descontextualizada as mulheres a ricas e pobres numa sociedade que parece sem tensão ou conflitos de classe, o que também reduz o passado às mesmas estruturas hierarquias do presente. Embora o plano de aula traga contribuições na problematização dos direitos das mulheres no presente aponta para as diferenças de classe, notamos que o passado das mulheres é mobilizado ainda de maneira generalizada, apenas em termos de semelhança com o presente, sem que haja interesse na compreensão das suas especificidades históricas e culturais, sobretudo nas suas diferenças em relação ao presente.

Ao pensar o passado das mulheres de maneira mais profunda e contextualizada, somos capazes de revelar as complexidades de suas experiências, aspirações e desafios, perceber as diferenças entre as mulheres como algo que também varia no tempo e no espaço, bem a historicidade das concepções de gênero em cada sociedade. Ao resgatar histórias, por exemplo, de mulheres que romperam com as normas de sua época, seja nas artes, na política, na ciência ou em outras esferas, estamos não apenas trazendo novas perspectivas para a História, mas também fornecendo outros modelos de subjetivação das mulheres às gerações do presente. Essa abordagem não apenas promove a igualdade de gênero, mas também permite que os/as estudantes questionem os estereótipos não só os estereótipos que reduzem as mulheres a certas atividades, mas também as hierarquias e desigualdades entre as próprias mulheres na sociedade contemporânea.

Ainda na parte Contexto, estão alguns links direcionados ao/à professor/a que sugerem leituras complementares sobre o tema. São três links que direcionam para três outros portais. Sendo dois deles o jornal online “Migalhas”, com as seguintes matérias: “Cidadania da mulher: a conquista histórica do voto feminino no Brasil”¹⁶ e “Passado e presente: conheça as leis sobre direito das mulheres no Brasil”¹⁷. As duas matérias são creditadas à Redação deste jornal. O outro link nos direciona a um portal intitulado IusNatura, com uma matéria sobre como funciona a Licença Maternidade no Brasil¹⁸, que foi escrita por Felipe Lafetá¹⁹. Esses links demonstram que os saberes elencados como importantes para o embasamento do professor/a que irá utilizar o

¹⁶ Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/275461/passado-e-presente--conheca-as-leis-sobre-direito-das-mulheres-no-brasil>.

¹⁷ Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/quentes/274136/em-1932-a-mulher-brasileira-conquistou-o-direito-ao-voto>.

¹⁸ Disponível em: <https://iusnatura.com.br/conquista-da-mulher-entenda-como-funciona-a-licenca-maternidade/>.

¹⁹ Advogado na empresa Ius Natura, na área de Gestão de Requisitos Legais. Mais informações em: <https://www.linkedin.com/in/felipelafeta/?originalSubdomain=br>

Plano, não está construído somente em saberes históricos. Esses saberes mobilizados pela autora do plano de aula conferem uma perspectiva histórica mais embasada apenas ao tratamento das mulheres no tempo presente.

A próxima parte do Plano, “Problematização”, sugere uma atividade que possui as seguintes instruções:

Tempo sugerido: 20 minutos.

Os alunos trabalharão com uma tabela com informações resumidas acerca do cotidiano da mulher grega. Por meio da análise das informações, espera-se que os alunos compreendam que as mesmas não possuíam grande visibilidade na sociedade do período, estando sempre submissas a uma figura masculina desde jovens. O objetivo é fazer com que os alunos tracem comparações com os papéis desempenhados pelas mulheres gregas e pelas mulheres na atualidade, principalmente no que tange à questão do exercício da cidadania (voto). **É válido ressaltar que as informações presentes nesta aula estão centradas sobretudo nas mulheres atenienses, contudo as mulheres de outras regiões da Grécia Antiga poderiam gozar de situações diferenciadas, como as espartanas, por exemplo.** Para a otimização do seu tempo de aula e organização da atividade, siga o passo a passo, deixando clara as etapas para os estudantes:

- Formem duplas ou trios.
- Vocês receberão uma folha com algumas informações sobre o cotidiano das mulheres gregas.
- Leiam e analisem todas as informações para realizar as atividades propostas.
- Esta etapa tem apenas 20 minutos.

Durante a realização da atividade circule pelos grupos para verificar o andamento da mesma e auxiliar em possíveis dúvidas. Interaja com os grupos perguntando o que eles estão achando das informações, o que mais os surpreendeu com relação aos dados da tabela, se já haviam lido ou visto algo sobre o assunto em posts, revistas ou filmes sobre a Grécia. Fique atento **caso algum aluno manifeste posições machistas devido ao conteúdo da atividade. Uma forma de evitar tais preconceitos durante o decorrer da aula é integrar os grupos colocando meninas e meninos juntos** ou ainda alunos que possivelmente manifestem estas ideias com outros que são mais engajados nas questões sociais e de gênero. Desta forma algumas posições negativas serão eliminadas ou minimizadas (FIOROT, 2019, s/p. Grifos nossos).

No primeiro grifo dessa citação destacamos o trecho em que a autora deixa claro que as experiências das mulheres de Atenas não são únicas e que isso deve ser lembrado aos/às alunos, em uma tentativa de não ignorar a diversidade de experiências das mulheres na Grécia Antiga, embora o plano de aula não forneça referências bibliográficas para que o/a professor/a tenham esse conhecimento e possam abordar isso com mais embasamento em sala de aula, o que dificulta abordar as diferenças culturais e suas relações com as concepções de gênero naquele

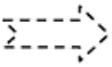
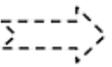
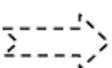
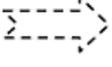
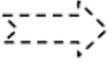
cenário histórico.

Já no segundo grifo da citação acima, observamos um cuidado com os possíveis desdobramentos da atividade. Independente da imprevisibilidade que uma sala de aula pode ter, é importante pensar em alguns cenários, para que a atividade não tome um caminho contrário daquilo que se pretende inicialmente. Estas instruções revelam estratégias também para evitar a manifestações de posições machistas por algum aluno/as em sala de aula. Interessante que esta estratégia não envolve a mobilização do passado por parte do/a professor/a para desconstruir ou desnaturalizar visões machistas, mas apenas uma metodologia de integração de meninos e meninas em grupo, deixando que os/as próprios/as alunos/as resolvam esse problema em grupo, o que pode também gerar certas tensões em sala de aula.

Já a folha com as informações sobre as mulheres gregas na Antiguidade segue a seguinte estrutura:

Imagem 5 - Plano de Aula “A mulher na Grécia Antiga” – Informações sobre as mulheres gregas (FIOROT, 2019)

LEIA ATENTAMENTE AS INFORMAÇÕES A SEGUIR SOBRE AS MULHERES GREGAS

EDUCAÇÃO 	Eram educadas pelas mulheres mais velhas da família.	Atividades aprendidas: cozinhar, tecer, ler, calcular e estudar música.
CASAMENTO 	Não escolhiam seus maridos (esta tarefa era do pai) e casavam-se na adolescência.	Após o casamento eram obrigadas a “cortar” os laços com sua família. Deveriam ser submissas (obedientes) aos maridos.
ATIVIDADES PÚBLICAS 	Podiam frequentar festas religiosas, teatros e casas de banho, desde que tivessem autorização de seus maridos e fossem acompanhadas.	Mulheres espartanas (da cidade de Esparta) poderiam cuidar dos negócios externos a casa e participar do comércio.
RELIGIÃO 	Podiam frequentar os santuários, desde que estivessem acompanhadas e autorizadas por seus maridos.	Na religião grega grande parte das divindades era representada por uma figura feminina (Hera, Atena, Afrodite, Deméter, Héstia, Ártemis etc.).
CIDADANIA 	Não participavam das decisões da pólis (cidade), assim como estrangeiros, escravos e crianças.	Eram proibidas de participar dos debates e das decisões políticas e jurídicas nas instituições da pólis.

MASSEY, Michael. As mulheres na Grécia e na Roma Antigas. Portugal: Euro-América, 1988.

Fonte: Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/a-mulher-na-grecia-antiga/5515> Acessado em: 20 de agosto de 2023.

Após a leitura da tabela, os/as alunos/as devem responder às seguintes questões:

1. *Com relação à educação, quais as maiores diferenças entre o ensino grego e o ensino atual para as mulheres?*

2. *Qual a opinião do grupo sobre a forma como o casamento grego ocorria? Quais seriam as desvantagens para as mulheres?*

3. *Se o hábito de sair às ruas acompanhada ou apenas com autorização tivesse sido mantido ainda nos dias de hoje, quais seriam os prejuízos para a vida das mulheres? O grupo pode escrever sua resposta citando exemplos.*

4. *Xenofonte (autor grego do século IV a.C) retratou em sua obra *Econômico* o depoimento de um marido sobre como ele instruiu (ensinou) sua esposa nas tarefas do lar. Leia o trecho abaixo para responder a questão: “Em primeiro lugar os casais se unem para procriar; depois, entre os humanos, os pais, quando velhos serão alimentados pelos filhos; e como os homens não vivem ao ar livre como os animais, precisam de abrigos. E se os homens querem ter coisas para trazer para os seus abrigos, precisam fazer trabalhos ao ar livre, de onde se traz o que é necessário para a vida, a agricultura e a criação de animais. E quando as provisões chegam ao abrigo, é preciso alguém para conservá-las. Há outros trabalhos que só podem ser feitos em lugares fechados: cozinhar, tecer e educar as crianças. Ora, como essas duas funções, do interior e do exterior, exigem atividade e cuidado, **os deuses tornaram a natureza da mulher própria aos trabalhos do interior, e a do homem própria para os trabalhos do exterior.** (...) será necessário que fique na casa, que mande sair o grupo de empregados que tenha o que fazer fora, que supervisione o trabalho daqueles que ficam na casa, que receba as provisões que trouxeram, distribuindo as que precisarem ser consumidas e guardando as outras, cuidando para não gastar as reservas do ano em um mês. Quando trouxerem a lã, deverá cuidar para que teçam roupas para aqueles que precisam. Deverá também cuidar da conservação dos alimentos armazenados.” - XENOFONTE. *Econômico*. VII, 4-39, pp. 364-369.*

A) *De acordo com o marido, as atividades da casa são divididas entre interior e exterior. Grifem no texto as passagens que apontam as atividades que a mulher deve realizar dentro do lar de acordo com o marido*

B) *Ao longo dos anos as mulheres conquistaram muitos direitos e passaram a sair de suas casas para trabalhar, assim como os homens. Contudo, a capacidade das mulheres sempre é colocada em dúvida. Frases como “Seu marido não liga de você trabalhar fora de casa?” ou “Você vai dar conta de conciliar casa, filhos e vida profissional?” são ouvidas pelas mulheres todos os dias. Como o pensamento grego visto no trecho de Xenofonte se relaciona com algumas ideias atuais de que as mulheres são vistas como inferiores e incapazes?(FIOROT, 2019, s/p. Grifos nossos).*

No trecho grifado podemos notar a presença de uma perspectiva religiosa sobre as desigualdades gênero para os gregos na obra de Xenofante, uma concepção que precisa ser situada e problematizada como uma construção histórica e cultural, para não reproduzir a sua

naturalização na História.

Ainda no *slide* voltado ao/a professor/a, na parte de Problematização, há a seguinte informação:

Essa parte permite aos alunos um contato com as fontes históricas. Esta parte pode corresponder ao que a BNCC chama de “Comparação” (entre duas épocas históricas ou culturas diferentes), de “Contextualização” (definição das especificidades de cada época histórica), de “Interpretação” (simples cotejamento de fontes históricas) ou de “Análise” (historiográfica) (FIOROTT, 2019, s/p.).

É possível perceber que a informação endossa o uso da metodologia proposta no plano de aula com base na própria BNCC de História. Dessa forma, a metodologia escolhida pela autora do plano, não foge à proposta principal do Portal, que é a de respeitar as competências e habilidades da BNCC. Porém, interpreta essas orientações à sua maneira. Há comparações entre duas épocas, mas pouquíssima contextualização, o que deixa a interpretação e análise dos/as alunos/as muito pouco fundamentada e tudo se passa por suposição.

A próxima parte do plano é a da Sistematização e que contém mais uma atividade para ser realizada pelos/as alunos/as. A proposta da atividade é criar uma personagem grega que lute por seus direitos na Antiguidade. As orientações indicam que:

Tempo sugerido: 16 minutos.

(...) os alunos criarão uma personagem grega que luta pelo seu direito de voto na Antiguidade, o que irá conduzi-los à reflexão de que a iniciativa e o protagonismo são capazes de transformar uma realidade já estabelecida modificando-a em prol de direitos e deveres (FIOROT, 2019, s/p.).

A orientação ainda sugere que:

Durante a realização da atividade, circule entre os grupos e incentive-os a utilizar as informações da folha da Problematização como forma de pensar os argumentos a ser colocados na carta. Instigue os alunos a refletir sobre a importância do papel da mulher grega seja como dona de casa de alta classe social, serva, musicista ou dançarina (dentre outras funções que não abordamos). **Todas elas eram fundamentais para a sociedade grega e deveriam ter o direito de voto assim como os homens, pois uma sociedade se faz com a opinião e a atuação de todos e não apenas de um grupo.** Procure deixar isso claro para todos os grupos, desta forma terão uma ideia bem clara do objetivo da atividade (FIOROT, 2019, s/p. Grifos nossos).

Novamente a autora do plano reforça a dimensão de classe que se articulada na definição dos papéis assumidos pelas mulheres na Grécia Antiga. Porém, no trecho em destaque notamos

alguns problemas relacionados ao tipo de empatia histórica proposta por essa atividade. Assim, como no plano de aula anterior, os/as alunos/as são motivados/as a pensar o passado a partir do presente, imaginando como seria a vida de outra pessoa no passado. Desse modo, a autora mobiliza uma estratégia de estímulo à participação e envolvimento dos/as alunos/as na aula, vista em termos educacionais, como um exercício que pode convocar os sujeitos aos descentramentos necessários à aprendizagem da cultura e da história (ANDRADE; JÚNIOR; ARAÚJO; PEREIRA, 2011, p. 262). Porém, esta estratégia tem também algumas limitações. Como bem analisa Peter Lee, acerca desse tipo de empatia no ensino de História,

É provavelmente um erro colocar exercícios descritivos como “Escreva um dia na vida de um medieval”. Este tipo de exercício encorajam respostas de rotina e estereótipos “presentistas”. Em vez disto, se os estudantes assumirem que as pessoas do passado trabalhavam com ideais do presente podemos desafiar suas ideias do cotidiano com algo que se torne paradoxal [...] (2003).

A proposta de construção/imaginação de uma carta a partir da experiência de uma mulher do passado nos remete aos problemas apontados por Lee, porque tende ao presenteísmo, já que os/as estudantes tiveram pouco entendimento dos sentidos de voto, bem como das concepções de gênero e política daquela sociedade na aula proposta, o que pode gerar hipóteses absurdas ou anacrônicas sobre as mulheres do passado.

3.3 “As mulheres na Idade Média”

O quarto plano de aula da sequência didática “Mulheres na Antiguidade e na Idade Média” tem como título “As mulheres na Idade Média” e foi planejado para uma aula de 50 minutos. O Plano possui nove páginas e apresenta o seguinte resumo do conteúdo da aula para que os/as professores/as possam se planejar:

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental

Unidade temática: Trabalho e formas de organização social e cultural.

Objeto(s) de conhecimento: O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Habilidade(s) da BNCC: EF06HI19 Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Palavras-chave: Mulheres, Idade Média, cotidiano (FIOROT, 2019, s/p.).

Este plano, previsto para ser realizado em uma aula de cinquenta minutos, estabelece como Objetivo “Compreender os diversos papéis exercidos pelas mulheres na sociedade medieval” (FIOROT, 2019, s/p.). Abaixo dessa instrução há a seguinte orientação para os/as docentes:

Tempo sugerido: 2 minutos.

Projete, escreva no quadro ou leia o objetivo da aula para a turma. É muito importante começar com a apresentação do objetivo para que os estudantes entendam o que farão e compreendam aonde se quer chegar no fim da aula. Contudo, tome cuidado para, ao fazer isso, não antecipar respostas. É necessário sempre garantir que os alunos construam o raciocínio por conta própria.

Acerca dos papéis desempenhados pelas mulheres no período medieval é necessário esclarecer aos alunos que a existência de diferentes hierarquias sociais acabou diferenciando as funções das mulheres no período. Aquelas que integravam as camadas mais abastadas (aristocratas/nobres) tinham direitos limitados perante seus maridos, sendo responsáveis por gerir o lar e educar os filhos, todavia as servas e comerciantes gozavam de maior liberdade, contribuindo com as mais diversas atividades econômicas. Havia ainda aquelas devotadas à religião (monjas, freiras etc.) ou que assumiram governos ficando conhecidas por seus feitos, como Isabel de Castela (rainha dos reinos de Castela e Leão, viveu entre 1451 e 1504) e Leonor de Aquitânia (foi duquesa da Aquitânia e condessa de Poitiers, viveu entre 1122 e 1204) (FIOROT, 2019, s/p.).

A orientação é bastante pertinente no que diz respeito à necessidade de se diferenciar as experiências das mulheres do passado a partir de suas classes sociais. Porém, embora aponte para as diferenças e hierarquias entre mulheres, rompendo com visões generalizadas e essencialistas sobre os papéis das mulheres na Idade Média, ao citar nomes de mulheres medievais foca apenas em mulheres da nobreza aristocrática que assumiram governos e ficaram conhecidas por seus feitos (FIOROT, 2019, s/p.).

Ainda na parte do Objetivo estão três *links* sugeridos pela autora do Plano para que os professores se aprofundem sobre o tema. O primeiro deles é um *link* que direciona para a *wikipedia*²⁰ com um texto intitulado “Mulheres na Idade Média” que aborda os “Trajes”, “O Quarto”, os “Cuidados Pessoais” e a “Prostituição”. Esse *link*, apesar de ter referências de produções científicas foi construído a partir de uma visão ainda bastante estereotipada e problemática sobre a vida das mulheres medievais, como limitada ao corpo, seus cuidados, roupas e sexualidade. E aqui, não estamos dizendo que esse aspecto da vida feminina não pode

²⁰ Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Mulheres_na_Idade_M%C3%A9dia. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

ser revelador e importante, mas em um texto bastante resumido sobre mulheres na Idade Média, demonstra certo enviesamento na sua construção.

O segundo *link* é de um portal chamado “Medium”, mas o conteúdo não está mais disponível na data de acesso²¹. O terceiro *link* direciona para um canal no *Youtube*, “ObrigaHistória”²², em um vídeo sobre mulheres na Idade Média. Este canal chama a atenção, pois seus moderadores e produtores de conteúdo são historiadores/as, em sua maioria, e também filósofos/as e antropólogos/as, comprometidos/as com a divulgação da História, baseada em produção científica, porém, de uma forma menos acadêmica. Aqui vale aprofundar um pouco mais nesse portal, pois se sabe que os alunos, por exemplo, têm com o advento da tecnologia e do acesso à informação, procurado cada vez mais conteúdos escolares de forma resumida e prática. Só que essa procura pode levar o/a aluno/a, muitas vezes, a portais de conteúdo com informações problemáticas e não embasadas em pesquisas científicas. Dessa forma, este portal, ObrigaHistória, surge em um contexto de necessidade de portais *online* com conteúdos comprometidos com a ciência histórica.

A próxima parte do Plano é a do Contexto que, por sua vez, inicia-se com o uso da seguinte imagem:

Imagem 6 - Plano de Aula “As mulheres na Idade Média” – Imagens de mulheres em diferentes períodos e contextos históricos (FIOROT, 2019)



Fonte: Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-na-idade-media/5517>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

A imagem está dividida em oito quadros, com imagens de mulheres em diferentes épocas,

²¹ O link foi explorado no dia 10 de outubro de 2023 e não está mais disponível. *Link* : <https://medium.com/@marinafancello/a-mulher-na-idade-m%C3%A9dia-84cf0dcedff2>.

²² Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LkietxK7DCw>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

lugares e funções, que vão de iluminuras do período medieval até imagens da atualidade. Em seguida estão as seguintes orientações para condução de uma reflexão sobre a imagem:

Tempo sugerido: 12 minutos.

- *Depois de observar as imagens, que relação podemos fazer entre as mulheres da Idade Média e as mulheres da atualidade?*

É esperado que os alunos digam que as mesmas funções que a mulher realizava na Idade Média ainda estão presentes nos dias atuais. Caso não cheguem a esta conclusão de imediato, instigue-os a notar as semelhanças entre os papéis representados por meio da análise de cada uma das imagens.

É importante também esclarecer aos alunos quem são as mulheres representadas nas fotos ou a localidade em que atuam, para tanto diga que a professora da primeira foto está lecionando em um país africano (provavelmente Burkina Faso - a legenda da foto não revela com absoluta certeza a localidade), a segunda imagem refere-se à rainha Elizabeth II da Inglaterra (comanda o país desde 1951), na terceira foto temos a cientista polonesa - naturalizada francesa - Marie Curie em seu laboratório em Paris (a cientista ganhou o Prêmio Nobel duas vezes) e, por último, a pintora espanhola Soraya Güell (dedica-se à arte surrealista). (FIOROT, 2019, s/p. Grifos do original).

Neste exercício os/as alunos/as são direcionados/as a pensar as mulheres da Idade Média em comparação com as da atualidade, o que os motiva a entender que as mulheres, já na Idade Média, ocupavam espaços diversos de intelectualidade e poder. Essas imagens promovem um rompimento importante com os estereótipos cunhados sobre a Idade Média como uma época de grande opressão e inferiorização das mulheres. A historiadora Dulce Oliveira Amarante dos Santos, ao traçar a trajetória das mulheres medievais diz sobre a dificuldade de se investigar este passado, pois como são poucas as vozes femininas medievais, na maior parte das vezes chega-se às mulheres por meio do filtro do olhar masculino e que por isso é necessário efetuar as releituras das fontes tradicionais sob outros enfoques analíticos (SANTOS, 1996, p. 71). É bem recente a incorporação aos estudos medievais a história das mulheres e, em especial, uma perspectiva feminina sobre o tema. Foi na década de 1980, na Itália,

(...) com um grupo ativo de historiadoras, entre as quais podem-se citar Michaela Pereira (1981), Maria C. De Matteis (1981) e Mariateresa F. Brocchieri (1989), que se abriu o espaço de publicação para essa área de pesquisa. Muitas vezes, os historiadores franceses foram convidados a integrar suas publicações: uma amostra disso foi a coletânea de artigos, dirigida por Jacques Le Goff, *O homem medieval* (1989), que incluiu um trabalho da historiadora francesa Christiane Klapish-Zuber sobre a mulher e a família (já no caso da coletânea sobre o homem grego antigo, da mesma coleção “O homem e a História”, dirigida por Jean Pierre Vernant, essa temática não foi contemplada). O saldo positivo dessa aliança franco-italiana foi que possibilitou as traduções dessas obras para a língua portuguesa (SANTOS, 1996, p. 75).

Importante destacar que a historiografia sobre as mulheres está em movimento contínuo de expansão desde então repensando, inclusive, categorias como “mulheres” e “gênero” para os estudos dos papéis sociais desenvolvidos nas sociedades, a partir de suas construções históricas (este assunto será melhor debatido mais adiante). Aqui, nos interessa destacar é que os estudos sobre as mulheres medievais passaram a ser incorporados de forma mais contundente a partir de meados da década de 1980, na historiografia, o que evidencia um longo descaso com o tema nos decorrer das décadas passadas.

Em seguida, no plano de aula em questão, são apresentadas mais quatro perguntas para motivar o debate em sala, que se seguem das seguintes orientações para os/as professores/as:

- Pelas imagens percebemos que algumas atividades da Idade Média ainda são desempenhadas pelas mulheres na atualidade. Que outras atividades vocês acreditam que as mulheres realizavam na Idade Média e que ainda se mantêm hoje em dia?

Permita que os alunos deem suas opiniões acerca das atividades e profissões. Instigue-os a pensar na diversidade de funções que as mulheres realizam, tais como: atividades ligadas à educação e às artes (professoras, médicas, monjas, freiras, pintoras etc.), a política (rainhas, princesas, condessas, duquesas), a agricultura (camponesas - plantio, colheita, domesticação de animais), ao Exército e ao comércio (padeiras, costureiras, negociantes, açougueiras, cozinheiras etc.). Todas estas profissões e/ou atividades atuais eram praticadas pelas mulheres do medievo.

(...)

- Na Idade Média a profissão das mulheres geralmente estava ligada ao seu nascimento. Se você nascesse em uma família rica se manteria com este status social para o resto da vida, podendo ser duquesa, rainha, condessa etc. Se nascesse em uma família camponesa, herdaria a atividade dos pais e se a sua família tivesse algum comércio, é provável que você continuaria o negócio. Hoje em dia isso ainda acontece ou as mulheres têm uma maior liberdade para escolher o que querem fazer?

É provável que os alunos deem respostas variadas a esta questão. Alguns dirão que isso não acontece mais e que as mulheres têm a liberdade de escolher suas profissões por meio de cursos superiores, técnicos ou sendo empreendedoras. Outros alunos podem responder que algumas famílias ainda fazem questão de escolher a profissão que sua filha (ou filho(s)) devem seguir realizando um desejo dos pais ou a manutenção do negócio da família. Todas as respostas estarão corretas. O importante é estimular os alunos à reflexão.

(...)

- Vocês poderiam citar exemplos de mulheres em nossa cidade ou região que se destacam (ou já se destacaram) por algo que tenham feito?

Incite os alunos a pensar em mulheres que inovaram nos mais diferentes âmbitos profissionais. Pergunte se eles conhecem alguma mulher que seja dona do seu próprio negócio, que seja professora há muito tempo na cidade, que seja uma profissional conhecida pela maioria da comunidade etc. Permita que os alunos

deem exemplos variados e estimule-os a perceber a diversidade de atividades desempenhada pelas mulheres na cidade em que habitam.

(...)

- Vocês acreditam que as mulheres medievais tinham tantos direitos quanto às mulheres do mundo atual?

É esperado que os alunos digam que as mulheres gozam de mais direitos que as protegem atualmente, ao contrário do período medieval. Caso os alunos respondam que em ambas as sociedades os direitos eram iguais, instigue-os a perceber que, apesar de a mulher desempenhar muitas tarefas no medievo, elas não usufruíam de tanta liberdade ou direitos.

Peça para que os alunos observem se nas imagens referentes à Idade Média há uma predominância de mulheres ou homens. Provavelmente eles dirão que existem muitos homens nas cenas retratadas, o que demonstra que, apesar de as mulheres ser o foco nas imagens, o ambiente ainda é masculino.

Pergunte aos alunos se eles conhecem alguns direitos ou leis em favor das mulheres hoje em dia. Depois que eles manifestarem suas opiniões, complemente as respostas citando o direito ao voto conquistado pelas brasileiras em 1932 (até então apenas homens votavam no Brasil), direito à licença-maternidade (1934), Lei Maria da Penha (2006) contra a violência doméstica e familiar etc.(FIOROT, 2019, s/p. Grifos do original).

As orientações para cada pergunta nos revelam concepções de ensino e aprendizagens em torno da História das mulheres, baseadas na experiência docente e nas demandas das mulheres sobre os currículos escolares. O foco na opinião, reflexão e no pensamento dos/as estudantes, bem como na diversidade de funções ou profissões assumidas pelas mulheres na Idade Média e nos dias atuais, aproxima de maneira dinâmica o passado da realidade vivida pelos/as estudantes. Isso tornando a História mais atrativa, ao estimular as aprendizagens a partir de conhecimentos prévios dos próprios estudantes. Porém, esse plano de aula perpetua o mesmo padrão dos outros anteriormente analisados, enfatizando as diferenças de classe entre as mulheres como algo comum no passado e presente, apenas como pretexto para abordar as mulheres no tempo presente.

Todas as perguntas sugeridas também apresentam possíveis respostas que serão dadas pelos/as alunos/as, a fim de que o/a professor/a saiba como conduzir o debate, especialmente quando determinados argumentos ou perguntas surjam durante o processo. Na primeira questão há a tentativa de conduzir os/as alunos/as em um caminho que relacione as atividades realizadas pelas mulheres na Idade Média com as atividades realizadas pelas mulheres na atualidade. Apesar deste exercício conceder maiores possibilidades para essas mulheres do passado, também se mostra problemático e simplista no sentido de não considerar outros aspectos da sociedade do período envolvido nessa questão. Comparar essas relações de trabalho, a partir de valores e

concepções do presente pode reiterar uma narrativa que não pensa as mulheres na especificidade e diferença do contexto cultural, social, político e econômico em que estão inseridas.

Além disso, há uma comparação forçada (entre passado e presente) sobre as possibilidades de mobilidade social que não considera as dinâmicas específicas daquela sociedade. Ao sugerir que os/as alunos/as percebam se as mulheres da atualidade possuem mais liberdade que as mulheres do medievo, não se leva em consideração as estruturas sociais, culturais e religiosas do período. Há muito pouco ganho na hora de dar continuidade entre as experiências do passado com o presente, pois há o perigo de se cair no universalismo, que novamente desloca as mulheres de seus contextos, como se suas não estivessem relacionados a vários outros aspectos de suas sociedades.

Nas orientações dadas, o plano de aula sugere ainda que o/a professor/a identifique nas respostas dos/as alunos/as se eles/elas conhecem alguma mulher que seguiu a profissão dos pais e se conhecem alguma mulher que construiu seu próprio negócio e escolheu uma carreira diferente de seus pais. Esse questionamento reproduz uma ideia de que dependendo da escolha feita por essa mulher, da atualidade, ela pode ter tido um comportamento similar ao das mulheres medievais. Essas comparações podem reforçar estereótipos sobre as mulheres do passado e são pouco produtivas para se pensar as possibilidades para as mulheres também na atualidade.

Na última pergunta, “você acreditam que as mulheres medievais tinham tantos direitos quanto as mulheres do mundo atual?” (FIOROT, 2019), novamente se percebe uma comparação entre passado e presente pouco embasada e que pode ficar apenas no âmbito da imaginação sobre o passado.

As perguntas seguidas de orientações apontam para expectativas de ensino de História que levem em consideração as experiências e saberes dos próprios estudantes, em uma tentativa muito válida de aproximação do passado com o presente. Porém, neste tipo de exercício, ao colocar em questão a continuidade, as semelhanças e diferenças entre as experiências das mulheres medievais e as do presente, sobretudo em relação aos direitos, corre-se o risco de cair em generalizações já que as experiências das mulheres medievais não são devidamente contextualizadas, ou seja, localizadas de maneira adequada no tempo e no espaço específico de suas sociedades, mantendo ainda algumas generalizações sobre as mulheres e certas comparações e analogias problemáticas entre a realidade medieval e do presente.

A próxima etapa do Plano de Aula é a da Problematização, que neste Plano onde sugere a realização de uma atividade (IMAGEM 07) que envolve a análise das imagens abaixo, em duplas ou trios.

Imagem 7 - Plano de Aula “As mulheres na Idade Média” – Iluminuras medievais (FIOROT, 2019)

Imagem 1

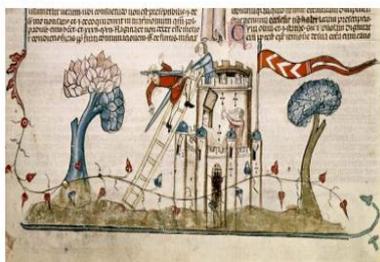


Imagem 2



Imagem 3



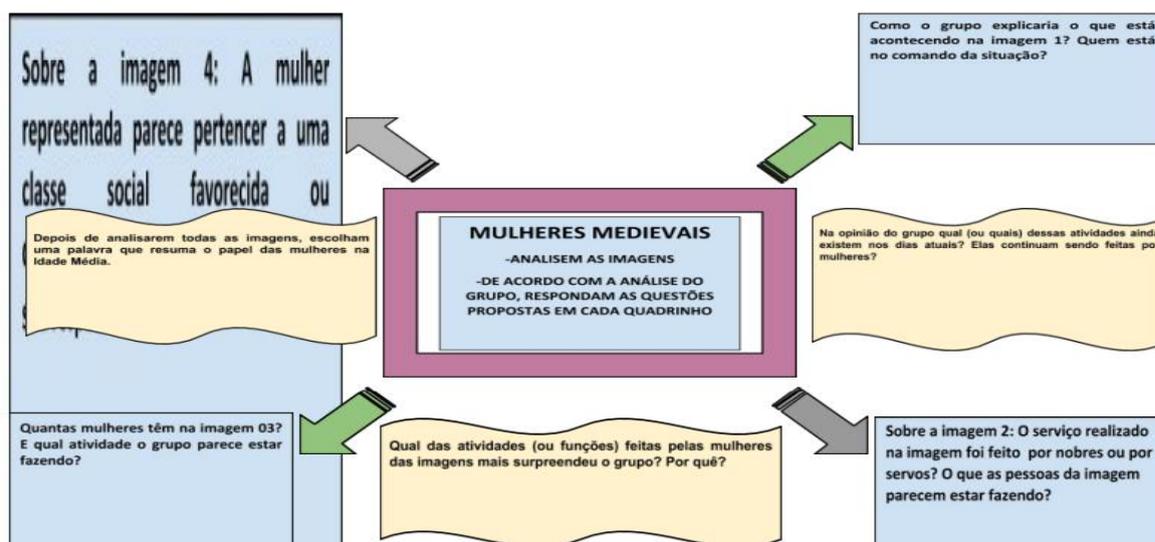
Imagem 4



Fonte: Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-na-idade-media/5517>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

Após a análise das imagens os alunos deverão preencher o seguinte mapa conceitual:

Imagem 8 - Plano de Aula “As mulheres na Idade Média” – Mapa conceitual (FIOROT, 2019)



Fonte: Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-na-idade-media/5517>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

A atividade conduz o aluno a pensar sobre a vida das mulheres na Idade Média a partir da análise de diferentes representações da vida cotidiana. Algumas das perguntas podem gerar a

construção de respostas bastante limitadas e pouco proveitosas ao se pensar no ensino de História das mulheres. Na questão – “Depois de analisarem todas as imagens, escolham uma palavra que resuma o papel das mulheres na Idade Média” (FIOROT, 2019) – percebemos que o resumo em torno de uma palavra ganha certa importância. Embora esse resumo permita verificar as aprendizagens obtidas pelos/as estudantes, sobretudo na leitura das imagens, pode correr o risco de reduzir as experiências femininas, mesmo que a diversidade tenha sido bastante explorada durante a aula. Isso nos faz refletir sobre o quanto as experiências femininas na História, mesmo que apontem para diversidade, tende a certos enquadramentos e reducionismos. Isso raramente acontece quando falamos dos homens. Essa desigualdade no tratamento de homens e mulheres no ensino de História nos faz questionar o quanto a inserção da História das mulheres na Educação Básica está sendo feita de forma efetiva para desconstruir padrões sexistas e esterótipos que ainda reduzem as mulheres à diferença sexual/biológica de seus corpos.

Não por acaso, as investigações sobre o ensino de História medieval na Educação básica têm evidenciado que

(...) a Idade Média dos manuais escolares está distante das abordagens acadêmicas desenvolvidas desde a segunda metade do século passado; que há predileção pela abordagem da história institucional e da história política factual do medievo; que permanece o estudo da Idade Média concentrada na França, na Inglaterra e na Itália, pouco incorporando outras regiões da Cristandade latina, a Cristandade oriental e o mundo muçulmano; que se mantém uma periodização estática, definindo o período entre o fim do Império Romano Ocidental (476 d.C.) e os eventos da segunda metade do século XV; que a noção de Feudalismo continua exercendo centralidade na organização do conteúdo, sendo recorrente os capítulos estruturarem-se em torno da formação e da crise do feudalismo; que temas como os germanos são tratados de maneira genérica e uniforme; e que as **mulheres medievais são pouco abordadas, compondo esporadicamente boxes explicativos ainda voltados aos grandes nomes** (LIMA, 2021, p. 228. Grifos nossos).

Embora haja certa ausência das mulheres medievais na historiografia, a autora do plano de aula em questão se esforça significativamente em romper com esses silêncios trazendo-as para a aula de História. Porém, notamos que mesmo quando essas mulheres são mencionadas, no plano de aula, não há uma individualização de suas experiências, mas sim uma generalização de comportamentos em termos de classe, o que garante pouco debate sobre as experiências, saberes e práticas diversas destas mulheres no passado. Essa ausência é responsável, inclusive, por impedir que novas formas de pensar as mulheres do passado tenha espaço.

Ainda na parte de Problematização há outra atividade proposta e que envolve a criação de uma personagem.

Imagem 9 - Plano de Aula “As mulheres na Idade Média” – Orientações para criação de personagem (FIOROT, 2019)

LEIA AS ORIENTAÇÕES ABAIXO PARA A CRIAÇÃO DE SUA PERSONAGEM

- O grupo deverá criar uma personagem (mulher) que participará de uma história na última atividade da aula.
- A personagem deve ser uma mulher medieval e vocês podem escolher o nome dela, a idade, a profissão ou posição social (nobre, serva etc.), onde vive (campo, cidade, castelo). Façam também um desenho simples de sua personagem no círculo.
- Vocês podem consultar a folha da atividade anterior para se inspirarem.
- Atenção: A profissão de cada personagem depende de sua classe social. Exemplo: uma serva geralmente trabalhará e morará no campo, as mulheres nobres cuidavam da casa e moravam nos castelos, as mulheres comerciantes habitavam as cidades e poderiam se dedicar a várias atividades diferentes.
- As características da personagem devem ser preenchidas na ficha abaixo que deverá ser recortada assim que o grupo acabar a atividade.

Nome:

Idade:

Profissão:

Onde mora:

Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-na-idade-media/5517>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

De maneira bastante criativa, a autora propõe que os/as alunos/as criem uma personagem medieval com nome, idade, profissão e espaço onde mora. Essas características devem ser escritas na folha entregue aos grupos (IMAGEM 09) e em seguida os/as alunos/as, em rodas, devem construir uma história a partir das suas personagens e das personagens criadas também pelos colegas. Assim prevê que

Para realizar a atividade, sigam as instruções:

-Todos os alunos vão se sentar no chão formando uma roda.

-Um integrante de cada grupo apresentará sua personagem para a sala e, em seguida, a ficha com o perfil da personagem será colocada no centro da roda.

-Um aluno escolhido pelo professor iniciará uma história e o colega do lado direito deverá continuar a narrativa do momento onde o colega parou.

- Todas as personagens criadas pelos grupos poderão ser usadas na história

assim como as palavras que estão no centro da roda (tanto as personagens quanto as palavras poderão ser usadas mais de uma vez) (FIOROT, 2019, s/p.).

O plano instrui ainda que no centro da roda sejam colocadas algumas palavras que são obrigatórias na construção das narrativas feitas pelos/as alunos/as:

Imagem 10 - Plano de Aula “As mulheres na Idade Média” – Palavras para a construção de narrativa (FIOROT, 2019)

CAMPO	CIDADE	CASTELO	COMÉRCIO
HOMEM	DINHEIRO	COLHEITA	TECIDO
FAMÍLIA	ESTRADA	CAVALO	CHUVA

Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-na-idade-media/551>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

Ainda sobre esta atividade, apresenta as seguintes instruções:

- Escolha um aluno para iniciar uma história com uma das mulheres criadas.
- Após o início da história o aluno do lado direito deve continuar a história do colega, para tanto ele poderá continuar com a mesma personagem, agregar outra a história ou escolher um objeto ou situação (o importante é que a história tenha continuidade) - reforce este ponto com os alunos.
- No meio da atividade avise que o último aluno deverá finalizar a história criada pelo grupo. Caso disponha de tempo o grupo poderá continuar a história até a finalização da aula.

Com esta atividade espera-se que os alunos tenham aprendido um pouco mais acerca dos diferentes papéis desempenhados pelas mulheres na Idade Média que variavam conforme sua condição e status social. Ao escolher as profissões, reconhecer seus locais de atuação e alguns elementos que faziam parte do cotidiano medieval, os alunos compreenderão que as mulheres do período eram

extremamente atuantes no contexto em que viviam, tendo funções de extrema importância (FIOROT, 2019, s/p.).

Esta atividade é bastante elaborada e pressupõe uma boa realização de todo o processo anterior para que a construção das narrativas pelos/as alunos/as sejam criativas e com um repertório formado a partir das histórias e imagens apresentadas e discutidas anteriormente na aula.

Neste plano de aula, assim como nos anteriormente analisamos, percebemos uma tendência da sequência didática de trabalhar a imaginação histórica dos estudantes, revelando a aprendizagem da História como atividade livre e ilimitada de pensamento. Parte-se de um lugar em que a História (como disciplina que cria conceitos) na sala de aula supõe um espaço de criatividade e de imaginação (PEREIRA, 2020, p. 50). É relevante considerar que o ensino de História na educação básica precisa de espaços que valorizem a capacidade criativa dos/as alunos/as, para que estes/as sejam capazes de se conectar com o passado. E aqui, concordamos com a noção de que a sala de aula pode ser um espaço de construção de saberes a partir de outros moldes, onde

Reconfigurar esse espaço de criação e imaginação tem a ver com criar uma espécie de convivência entre linhas que se cruzam para constituir, conceitos, saberes e relações. Ou seja, o conhecimento histórico abre espaço para linhas ainda pouco visíveis, mas com forças para produzir possíveis (e pensar o impensado): falo de saberes tradicionais, práticas culturais da juventude, saberes das comunidades, fazeres e práticas sociais e culturais da cidade, movimentos sociais e políticos... Todos num diálogo silencioso e aberto para a experimentação, numa repetição da escuta, do brilho da cesura que deixa passar a complexidade desse convívio entre diferentes experiências do mundo e da vida (PEREIRA, 2020, p. 50).

Assim, Nilton Pereira defende que

Reconfigurar ainda quer dizer deixar-se abater, sem hierarquia e sem preferências, pela ciência e pela arte – de tal forma que se possa conviver sem as dicotomias que nos fazem ser isso ou aquilo e que situam a aprendizagem no campo de uma racionalidade instrumental e a arte no campo do mero diletantismo (PEREIRA, 2020, p. 50).

Aqui, abro um pequeno espaço para falar a partir do lugar de professora de história na educação básica, que reconhece como essa necessidade de ensinar um conteúdo a partir de tantas dicotomias e falta de diálogos entre os conteúdos, pode ser exaustivo para o exercício da docência. Na hora de se pensar em atividades que gerem engajamento dos/as alunos/as e que cumpram com o objetivo de ensinar o conteúdo (que irá ser cobrado em avaliações tradicionais,

posteriormente) há certa angústia que é movida por dois pontos. Um que diz respeito a incapacidade da atividade de ajudar o/a aluno/a a construir um conhecimento relevante sobre o tema e outro que diz sobre o método ser ou não adequado para aquele conteúdo/atividade. Por isso, muitas vezes, as atividades que envolvem a imaginação histórica podem retirar do/a professora/a essa angústia de querer construir uma atividade que funcione de forma efetiva para tantos/as alunos/as de forma homogênea. Apesar de reconhecer que é impossível que uma atividade surta o mesmo efeito para todos/as os/as alunos/as, a atividade que se utiliza da imaginação pode se mais estimulante e participativa, favorecendo que os/as alunos compreendam melhor determinadas temáticas.

No plano de aula em questão, a imaginação histórica parecer preencher o vazio ou silêncio deixado pelas narrativas históricas sobre a vida e cotidiano das mulheres medievais, especialmente acerca de seus nomes próprios.

É importante ressaltar que os debates sobre as mulheres na sociedade medieval vêm ganhando importante destaque a partir do desenvolvimento dos estudos de gênero na historiografia, como já mencionado anteriormente, principalmente a partir da década de 1980. As pesquisas que se debruçam sobre o tema e fazem uso do conceito se propõem a questionar as imagens estereotipadas sobre as mulheres medievais, construídas, especialmente, pelos discursos iluministas (MENDES, ZIERER, 2022, p.82). Estes estudos nos fornecem informações muito relevantes sobre a dinâmica da vida feminina no medievo, quando entendemos que

(...) as relações de poder não tornam fixos os padrões, e o poder não necessariamente está sempre nas mãos dos homens. Não obstante, existem outras relações de poder possíveis de serem percebidas em diferentes sociedades do período medieval. Sempre há questionamentos ao poder. Ele não é de forma alguma imutável e invariável. Nesse sentido, não apenas é possível verificar em determinadas sociedades os homens detendo mais poderes que as mulheres e tendo poderes sobre elas, como podemos “[...] encontrar mulheres com poder sobre outras mulheres e sobre certos homens por conta de sua posição social ou ‘raça’, por exemplo” (PINSKY, 2020, p. 34) (MENDES, ZIERER, 2022, p. 83).

Contrariando a ideia simplista de que o poder sempre repousava nas mãos dos homens, é importante destacar a fluidez e dinâmica das relações de poder ao longo da História, como bem observamos nos planos de aula aqui analisado. É evidente que as mulheres medievais não eram apenas vítimas passivas das estruturas patriarcais, pelo contrário, algumas mulheres, devido à sua posição social, família, comunidade ou outras circunstâncias, também exerciam influência e poder sobre outras mulheres e, em certos casos, sobre os homens também. Essa reflexão revela a necessidade de olhar além das narrativas tradicionais (generalistas) que retratam as mulheres medievais como oprimidas e impotentes. Elas eram agentes ativas em suas próprias vidas,

enfrentando desafios e oportunidades complexas, muitas vezes em um contexto de constrangimentos sociais e culturais. Essas percepções nos ajudam a compreender a diversidade de experiências das mulheres na Idade Média e a reconhecer que o poder, longe de ser monolítico, é moldado por inúmeras nuances e contingências históricas. Isso nos instiga a adotar uma abordagem mais inclusiva e matizada ao estudar e entender a vida das mulheres naquele período.

3.4 “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média”

O quinto e último Plano da sequência didática que selecionamos para análise, intitulado “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média”, contém treze páginas e é o maior dos cinco Planos analisados. Também foi planejado para uma aula de 50 minutos e possui as seguintes informações técnicas:

Ano: 6º ano do Ensino Fundamental.

Unidade temática: Trabalho e formas de organização social e cultural.

Objeto(s) de conhecimento: O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval.

Habilidade(s) da BNCC: EF06HI19 Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Palavras-chave: Mulheres, poder, Antiguidade, Idade Média, África (FIOROT, 2019, s/p.).

Este é o único dos cinco Planos de aula analisados que menciona explicitamente a palavra-chave “África”, o que é muito significativo porque se apresenta como possibilidade também para professores/as que procuram planos de aula que contemplem a África no período medieval.

Na primeira parte do Plano está o “Objetivo”, que está descrito como “Compreender a importância de mulheres que se destacaram na política e na guerra durante a Antiguidade e a Idade Média”. Há instruções para que a aula seja iniciada com os/as alunos/as tendo conhecimento deste objetivo. Em seguida estão as seguintes instruções aos/as professores/as:

Neste momento inicial da aula é importante esclarecer aos alunos que muitas mulheres ficaram conhecidas na Antiguidade e Idade Média por desempenhar cargos ou funções que sempre foram ocupados por homens. Apesar de filmes,

séries, livros e vídeos mostrarem a presença masculina à frente de reinos, impérios e exércitos, muitas mulheres destacaram-se por sua habilidade política e militar, dominando terras e pessoas.

Makeda (rainha de Sabá - reino que ficava no sul da Península Arábica e Leste da África), Amanishakheto (rainha do reino de Cuxe - sul do Egito), Leonor de Aquitânia (herdeira da importante região da Aquitânia. Foi casada com o rei francês Luis VII e com o rei inglês Henrique II - possuía grande poder político) e Joana d'Arc (tornou-se famosa por lutar na guerra dos Cem Anos ao lado dos franceses. Foi morta na fogueira e hoje é considerada santa padroeira da França) serão estudadas nesta aula por ser exemplos de mulheres corajosas e habilidosas nos assuntos políticos e militares nos contextos em que estavam inseridas (FIOROT, 2019, s/p.).

Notamos que logo no início dessas instruções, aparece uma suposição de que certos cargos ou funções “sempre” foram ocupados por homens e que a aula pretende trazer outra perspectiva histórica, diferente daquela androcêntrica que aparece também em filmes e outros artefatos culturais. Mostrar as mulheres atuando na política e na guerra em espaços governo e militarismo nos remete a uma perspectiva importante, que vem sendo trabalhada ao longo de toda essa sequência didática, a de que as mulheres na Idade Média são diversas e tinha possibilidades também de atuar em espaços convencionalmente naturalizados como masculinos. Nesse ponto, destacamos que a proposta didática parece bem sintonizada com as demanda das mulheres no tempo presente pela igualdade de gênero no trabalho, por imagens que não reduzam as mulheres apenas à reprodução de seus corpos, ao casamento, aos cuidados da casa e à maternidade. Ao mostrar que as mulheres lá na Idade Média podiam governar e guerrear assim como os homens abrimos espaço para a circulação de outros modos de subjetivação das mulheres na História e que no tempo presente podem inspirar as meninas e mulheres na construção de suas subjetividades.

Além disso, importante perceber que há menção a uma rainha africana nessa instrução voltada aos/as professores/as, já que por muito tempo as personalidades negras foram excluídas dos materiais educacionais voltados para a educação básica brasileira. No Brasil, que possui sua população formada, majoritariamente, por pretos e pardos, há uma dissonância entre aquilo que é vivido pela maior parte da população brasileira e aquilo que é ensinado e construído no ambiente educacional sobre a História do Brasil. Dessa forma, compreender

(...) as culturas africanas e afro-brasileiras torna-se pressuposto básico para entendermos nossa formação cultural, social e histórica. Nesse sentido, constatando que vivemos num país de bases multiculturais e, crendo na educação como um dos principais meios disseminadores dessas culturas e histórias, percebemos que os espaços educacionais tornam-se um importante veículo de transmissão de uma educação pautada na perspectiva das relações etnicorraciais, onde tanto os materiais didáticos, quanto os professores e suas narrativas a partir deles, são determinantes para a feitura de uma educação

pautada no discurso da alteridade (MELO, 2015, p. 13).

Um ensino de História que contemple a presença feminina negra africana nos permite colocar em circulação no conhecimento histórico escolar outros modos de subjetivação de mulheres negras enquanto protagonistas da História, tendo em vista uma educação antirracista e antissexista. Mostrar mulheres africanas atuando como rainhas no passado permite romper com imagens históricas que ainda hoje associam mulheres negras apenas à escravidão e exploração de seus corpos. Ao pensar a representação das mulheres negras na história do Brasil em matérias didáticos, percebe-se

(...) que a história da etnia negra no Brasil, em especial de mulheres negras, tem sido marcada pela subalternização e consequente exclusão de participação em setores importantes da sociedade, ocupando, em grande medida, um lugar de representação da pobreza, do trabalho sofrido e desumano, sendo negada sua participação na constituição da sociedade. Tais questões desafiam a incursões teóricas, no campo do debate sobre políticas públicas, diversidade étnico-cultural, inclusão social, entre outros elementos, que se materializaram ao longo da história, a partir de discussões travadas diante do cenário nacional, quanto à invisibilidade e naturalização do preconceito e da discriminação contra o negro, além do aumento da desigualdade social nas intersecções estabelecidas envolvendo gênero e etnia (SILVA, 2021, p. 181).

Nesse sentido, construir diferentes representações dessas mulheres do passado, vai de encontro a uma historiografia que pretende dar visibilidade às mulheres negras e contribuir numa educação escolar para o fim do preconceito e discriminação racial e de gênero no Brasil. É a partir de um ensino que considere a subjetividade das mulheres no passado, que se pode construir um presente e futuro mais baseado na igualdade racial e de gênero, sobretudo no que diz respeito às contribuições dos diferentes atores sociais que atuam em uma sociedade.

Ainda na parte do Objetivo da aula, há algumas indicações de leituras complementares aos/as professores/as. O primeiro *link* direciona a uma página do portal Brasil Escola, com um texto sobre a Rainha de Sabá, que foi escrito por Eliene Percília²³. O segundo *link* direciona a uma página do Portal Educação UOL, também sobre a Rainha de Sabá e não há menção da autoria do texto. Os últimos três *links* são do portal *Wikipédia* e contém textos, respectivamente, sobre a rainha de Sabá, Leonor de Aquitânia e Joana d’Arc.

Em seguida a aula segue para a etapa de Contexto onde indica a apresentação da seguinte imagem aos alunos:

²³Nenhuma informação foi encontrada sobre a autora deste texto, não permitindo que descobríssemos a sua formação acadêmica.

**Imagem 11 - Plano de Aula “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média” –
Imagens de mulheres na Idade Média e na Idade Média” (FIOROT, 2019)**



Fonte: Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-e-o-poder-na-antiguidade-e-na-idade-media/5715>. Acesso em: 11 de outubro de 2023.

Após a apresentação da imagem, os/as professores/as devem seguir às seguintes instruções:

Diga aos alunos que estas imagens são representações de quatro mulheres importantes que viveram na Antiguidade e Idade Média. A mulher da imagem 1 é Makeda (rainha de Sabá - reino que ficava no sul da Península Arábica e Leste da África), na imagem 2 temos Amanishaketo (rainha do reino de Cuxe - sul do Egito), a imagem 3 representa Leonor de Aquitânia (herdeira da importante região da Aquitânia. Foi casada com o rei francês Luis VII e com o rei inglês Henrique II - possuía grande poder político) e a quarta imagem refere-se a Joana d’Arc (tornou-se famosa por lutar na guerra dos Cem Anos ao lado dos franceses. Foi morta na fogueira e hoje é considerada santa padroeira da França). Depois de apresentar as mulheres das imagens peça para os alunos observarem cada uma delas procurando apontar quais as atividades e funções que cada uma exerceu em seus contextos. É provável que os alunos digam que a maioria das mulheres representadas parece desempenhar uma função importante ligada a conflitos. Caso contrário, solicite que apontem os principais objetos portados por cada uma das mulheres, desta forma os alunos perceberão que a maioria delas carrega lanças ou estão em cima de cavalos prontas para um ataque ou negociação (FIOROT, 2019, s/p.).

Após a análise feita pelos/as alunos/as, o/a professor/a deve conduzir a reflexão a partir de algumas questões e orientações:

1) Com relação à primeira imagem referente a rainha Makeda: quais os

elementos presentes na imagem que fazem referência ao poder dela? O que a rainha de Sabá está prestes a fazer?

É esperado que os alunos apontem o fato de Makeda estar em cima de um cavalo portando uma lança e um manto vermelho (este geralmente é presente nas imagens associadas a reis) prestes a lutar ou já em batalha. Instigue os alunos a apontar todos os elementos da cena.

2)Na segunda imagem quais os adereços e objetos que estão na cena e demonstram o poder da rainha?

Provavelmente os alunos apontarão a coroa, jóias e o cetro real.

3)Na imagem 3 Leonor de Aquitânia está com seu filho (João Sem Terra). Ele está com uma coroa, o que demonstra seu poder, mas leva a mãe junto no mesmo cavalo. Vocês acham que Leonor interferia no governo do filho de alguma forma?

Provavelmente os alunos responderão esta pergunta de maneira afirmativa, concluindo que a mãe era importante para o reinado do filho, uma vez que os dois cavalgam juntos. Os alunos devem dizer que a mãe aconselhava o filho politicamente. Caso não cheguem a esta conclusão, instigue os alunos a pensar no relacionamento deles com suas próprias mães. Pergunte o que elas geralmente fazem (aconselham) quando eles estão prestes a fazer algo importante ou sair de casa para algum compromisso.

4)A imagem 4 é uma representação de Joana d’Arc. O modo como ela está vestida na imagem nos revela qual era a atividade que ela fazia?

Os alunos devem dizer que Joana está vestida como uma guerreira com armadura que porta uma espada. Como está o rosto de Joana na imagem? Ela representa estar com medo? É esperado que os alunos digam que Joana está concentrada e séria, o que demonstra seu comprometimento com a guerra que está enfrentando.

Encerre os questionamentos com as seguintes questões:

5)O que todas essas mulheres têm em comum?

Espera-se que os alunos apontem o fato de que todas as mulheres representadas na imagem possuem grande influência e poder, principalmente na política e nas questões militares.

6)Vocês poderiam citar exemplos de mulheres que influenciaram o mundo positivamente por meio dos seus atos?

Diga aos alunos que eles podem citar exemplos de mulheres conhecidas mundialmente ou mulheres que fazem parte da comunidade em que eles habitam e que destacaram-se pelos serviços prestados à cidade ou por sua carreira e atos de empreendedorismo. Incentive-os a fornecer exemplos nacionais e que sejam próximos a eles (FIOROT, 2019, s/p.).

Essas seis perguntas em torno das imagens demonstram a intenção da autora do plano de conduzir a leitura e interpretação das imagens a partir de questionamentos bastante relevantes para se pensar as mulheres também no tempo presente. Diante disso, cabe destacar a importância do uso das imagens no ensino de História. Segundo Valesca Giordano Litz,

O uso da imagem deve ser significativo, deve ter intencionalidade, é necessário ter qualidade. É preciso, também, se perguntar: o uso que faço desse instrumento, realmente auxilia o meu aluno nesse processo? Ele realmente apreende conteúdo e conhecimento? De que maneira as imagens que passam por nossos olhos nos afetam ou refletem aspectos da sociedade em que vivemos? (LITZ, 2009, p. 5).

No caso das perguntas levantadas pela autora do Plano, percebe-se que as imagens tendem a cumprir com suas intencionalidades, caso os/as alunos/as participem da dinâmica de acompanhar a interpretação das imagens de forma guiada, ou seja, há possibilidade de apreensão do conteúdo, pois a autora instrui adequadamente os/as professores/as a conduzirem a leitura das imagens.

Ainda ressaltando a relevância das imagens para o ensino de História,

Segundo John Berger (crítico de arte, historiador e romancista), o olhar chega antes da palavra, ou seja, os seres humanos, antes de aprender a falar, comunicam-se pela visão. Assim, olhar é um ato de escolha. A percepção de qualquer imagem é afetada pelo que sabemos ou pelo que acreditamos. Com isso, pode-se entender que toda imagem incorpora uma forma de ver (LITZ, 2009, p. 6).

Construir formas de enxergar o passado das mulheres na Antiguidade e no medievo através de imagens pode auxiliar no processo de apreensão do conteúdo, ao criar, para o/a aluno/a capacidade imaginar e reconstruir novas possibilidades do que é ser “mulher” no passado.

Na próxima etapa do plano está a parte de Problematização que sugere que os/as alunos/as sejam organizados/as em trios ou quartetos. Os/as alunos/as receberão algumas biografias e imagens para analisar. Com base na análise destas biografias e das imagens, devem responder as atividades propostas. Esta etapa deve ter apenas 20 minutos. Para isso, sugere que o professor,

Circule pelos grupos durante a realização da atividade para sanar possíveis dúvidas dos alunos e supervisionar tudo está transcorrendo como o esperado (alunos compreendendo a biografia, conseguindo responder as questões e elaborando as perguntas).

Na elaboração das questões diga aos alunos que elas farão parte de um jogo que eles jogarão na próxima etapa da aula, portanto recomende que eles criem perguntas cujas respostas saibam responder, para isso elas devem estar baseadas nas informações lidas sobre Makeda e Joana d’Arc. Frise também que os alunos devem ler atentamente estas biografias (Makeda e Joana), caso contrário não conseguirão jogar na próxima etapa da aula.

No final da atividade os grupos devem entregar ao professor os dois retângulos recortados, pois eles se juntarão as demais fichas (FIOROT, 2019, s/p.).

A primeira atividade proposta envolve a leitura de dois parágrafos que contam com informações resumidas sobre Amanishakheto e Leonor de Aquitânia²⁴:

Amanishaketo (40?-10? a.C)

Assumiu o trono da Núbia após a morte de sua mãe.

- Era conhecida por sua postura feroz nas batalhas, sendo uma rainha que traçava grandes estratégias de guerra contra seus inimigos.
- Em um combate Amanishaketo teria perdido um dos seus olhos.
- Derrotou o exército do imperador Otávio Augusto em batalha e roubou várias províncias romanas enquanto estes dominavam o Egito.
- Em um de seus saques contra as províncias romanas, Amanishaketo teria capturado muitos romanos fazendo deles seus prisioneiros, além de roubar uma das estátuas do Imperador, levando-a a sua terra como uma espécie de troféu.
- O imperador acaba por reconhecer a Núbia como uma potência independente, livrando o território do pagamento de impostos.

(...)

Leonor de Aquitânia (1124-1204)

- Aos treze anos (1137) Leonor perde seu pai, Guilherme X, e torna-se herdeira da Aquitânia.
- O abade (religioso) casa Leonor com o futuro rei da França, Luis VII.
- Leonor influencia a vida política do marido fazendo-o participar de combates e da segunda cruzada na qual ela o acompanha.
- Sua fama faz com que acusações sejam criadas contra ela e Leonor é acusada de adultério (traição).
- Leonor e Luis VII se separam em 1152.
- Em 1154 Leonor casa-se com Henrique II, futuro rei da Inglaterra. Com esta união a França perde a importante região da Aquitânia que passa aos domínios da Inglaterra.
- Contrariando o marido, Leonor começa a controlar a Aquitânia com a ajuda de seu filho predileto, Ricardo Coração de Leão. Entretanto, seus outros filhos reclamam mais poder e justiça. Em uma revolta contra Henrique II, Leonor é feita prisioneira e assim permanece até a morte do marido em 1182.
- Consegue libertar seu filho Ricardo das mãos dos franceses pagando seu resgate.
- Após a morte de Ricardo, Leonor luta para que seu outro filho, João-Sem-Terra, conquiste o trono inglês. Para isso se opõe ao próprio neto, Arthur.
- Sua morte em 1204 coloca fim ao império que ela tanto havia lutado para construir (FIOROT, 2019,s/p. Grifos no original).

Em seguida, os/as alunos/as devem responder às seguintes questões:

- Amanishakheto e Leonor de Aquitânia foram políticas muito poderosas. Escolham duas características que sejam comuns entre estas duas mulheres e justifiquem sua resposta.

24

<https://nova-escola-producao.s3.amazonaws.com/XaYfQ5zuagRCKWZ5fCtDm9wYarbaMcQsBZK8XVKQzJjeVJ8hXFcvjmJtMWPB/his6-19und05-resolucao-biografias.pdf>

- Qual era o principal objetivo de Amanishaketo? E qual o principal objetivo de Leonor?

- Para conquistarem seus objetivos vocês acreditam que as rainhas agiram por impulso (sem pensar) ou tiveram estratégias? Quais informações do texto justificam a resposta do grupo? (FIOROT, 2019, s/p.).

Essa atividade coloca em evidência características importantes no que diz respeito à consolidação de uma narrativa que concede legitimidade aos atos políticos destas mulheres, pois as informações que são dadas aos/às alunos/as, sobre as duas personalidades, ressaltam características que fogem da lógica sexista e misógina da construção de estereótipos femininos. No caso de Amanishaketo, por exemplo, a primeira informação sobre ela, diz respeito a sua grande capacidade estrategista e sua habilidade com técnicas de batalha. Esse tipo de informação ajuda na construção de um ensino de História das mulheres que amplie, cada vez mais, a capacidade de atuação e protagonismo das mulheres em diferentes sociedades do passado. Nessa parte do plano de aula, já podemos identificamos um espaço maior para ao entendimento das ações das mulheres no passado.

A quarta questão da atividade pede que os/as alunos/as analisem as seguintes imagens:

Imagem 12 - Plano de Aula “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média” - Atividade de análise de iluminura e desenho da Antiguidade (FIOROT, 2019)

4) Observem as imagens. Depois, escrevam nos espaços qual passagem da vida dessas mulheres as imagens fazem referência (utilizem as biografias para responder).



Dica: Roma



Dica: A cena aconteceu na França

Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-e-o-poder-na-antiguidade-e-na-idade-media/5715>. Acesso em: 11 de outubro de 2023.

A primeira imagem faz referência ao momento em que Amanishaketo, ao tomar várias províncias romanas, faz alguns romanos de prisioneiros. Já a segunda imagem mostra quando Leonor de Aquitânia se casa com Luís VII. As duas imagens representam momentos importantes da vida dessas mulheres, onde elas estão associadas ao poder.

A última etapa da atividade envolve a leitura de mais duas biografias, uma sobre Makeda e outra sobre Joana d’Arc:

Makeda (960 a.C)

- Teria assumido o trono de Sabá com apenas 15 anos de idade.
- Era próxima ao povo e circulava nos mercados da cidade onde conversava com os comerciantes do exterior.
- Em uma dessas conversas soube da existência do rei Salomão e impressionada com os boatos de que ele era muito sábio, Makeda decide partir rumo ao seu encontro em Jerusalém.
- A viagem teria demorado seis meses e a rainha levou vários presentes a Salomão, o que demonstra que o reino de Makeba era extremamente rico (fortuna adquirida pelo comércio em Sabá).
- Segundo o relato etíope, Makeda e Salomão tiveram um filho (Menelik); este teria assumido o trono da Etiópia após a morte da mãe.

(...)

Joana d’Arc (1412-1431)

- Filha de agricultores Joana nasceu em uma região rural da França.
- Aos treze anos de idade afirmava ouvir as vozes de São Miguel, Santa Margarida de Alexandria e Santa Margarida de Antioquia que aconselhavam Joana a ir mais a Igreja e a se dirigir a Paris e ajudar o futuro rei francês Carlos VII na Guerra dos Cem Anos.
- Decidida a se encontrar com Carlos, Joana dirige-se ao seu encontro onde o reconhece em meio a outros homens sem antes nunca tê-lo visto.
- Ao ficar sozinha com Carlos, Joana o convence que ela era a indicada a guiar os exércitos franceses contra os ingleses na Guerra dos Cem Anos.
- Joana parte para Órleans a fim de livrá-la do domínio dos ingleses. Ela participava das batalhas e criava estratégias para ajudar a França a vencer a guerra, conseguindo várias vitórias ao seu país. Para guiar os exércitos Joana corta seus cabelos e veste trajes masculinos acreditando que seria obedecida pelas tropas.
- Joana consegue levar Carlos VII até a Catedral de Reims para ser coroado rei. Isso garantiu a Carlos o reconhecimento como novo monarca da França.
- Em 1430, Joana é capturada pelos Borguinhões (aliados dos ingleses) durante uma batalha. Ela é presa e posteriormente vendida à Inglaterra. Joana passa por um longo julgamento sendo acusada de heresia (bruxaria) por afirmar ouvir vozes de santos.
- No dia 30 de maio, após cinco meses, Joana é sentenciada por heresia e condenada à morte na fogueira.
- Em 1920, Joana é canonizada e torna-se santa padroeira da França (FIOROT, 2019, s/p.).

Cabe ressaltar aqui a relevância da inclusão da história de Joana d’Arc para o ensino de História. A imagem de Joana d’Arc foi utilizada de diferentes maneiras ao longo dos séculos, a depender do interesse político ali engendrado. Na França, não é recente a busca da identificação na imagem de Joana d’Arc. Através dos séculos ela foi apropriada – e desapropriada – em

diversos contextos, sendo retomada para defender ou criticar o sistema político e religioso francês (RIBEIRO, 2020, p. 10). Nesse sentido, é importante pensar como a imagem de uma mulher do passado, nesse caso a de Joana d’Arc, ao ser usada para atender a diferentes interesses, foi retratada. E para, além disso, e talvez mais importante, seja pensar como essas representações de uma mesma mulher contribuem para a formação histórica das sociedades ocidentais e sobre as suas formas de compreenderem as mulheres do passado. Rebecca Ribeiro ao analisar as representações de Joana d’Arc em diferentes livros didáticos atenta para o fato de que

Apesar da atuação de Joana d’Arc como guerreira e líder de um exército de homens franceses ter sido muito bem documentada pela história, a força dessa percepção, de que sua atuação não passou de uma lenda, denota a falta de consenso sobre a realidade de sua atuação. A ênfase narrativa de que Joana ouvia vozes dos céus reforça ainda mais o seu caráter lendário, como se sua atuação fosse algo da ordem divina, como um milagre, um fato que só podia contar com algum auxílio sagrado (dos céus) (RIBEIRO, 2020, p. 55).

O plano de aula em questão, no que se refere à imagem de Joana d’Arc, rompe com esse olhar identificado por Ribeiro nos livros didáticos de História. A autora propõe ainda uma atividade que dá espaço para a construção de um conhecimento mais proveitoso sobre a vida dessa personagem. Assim, de acordo com o plano, após a análise das informações sobre Joana d’Arc, os/as alunos/as devem seguir as instruções como sugerido na imagem abaixo:

Imagem 13 - Plano de Aula “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média” – Atividade de criação de questões sobre Joana d’Arc e Makeda (FIOROT, 2019)

- Agora que vocês conhecem um pouco sobre Makeda e Joana d’Arc, **escrevam uma questão para cada uma delas nos retângulos abaixo**. Atenção: façam perguntas cujas respostas sejam Makeda e Joana d’Arc (como indicado no retângulo).
- As questões deverão ser feitas a partir das informações acima. Depois, recortem os retângulos.

<p>Pergunta:</p> <p>Resposta: Makeda</p> <p>Acertou: avance duas casas Errou: volte uma casa</p>

<p>Pergunta:</p> <p>Resposta: Joana d’Arc</p> <p>Acertou: avance duas casas Errou: volte uma casa</p>
--

Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-e-o-poder-na-antiguidade-e-na-idade-media/5715>. Acesso em: 11 de outubro de 2023.

Nesta parte os/as alunos/as ainda organizado em grupos devem construir perguntas, em que as respostas sejam “Makeda” e “Joana d’Arc”, para que uma próxima atividade de jogo seja realizada. Essa atividade deverá ser realizada a partir das seguintes orientações:

Nesta etapa os alunos jogarão um jogo de tabuleiro sobre Makeda e Joana d'Arc. O objetivo é reforçar os conhecimentos acerca do papel desempenhado por essas mulheres no âmbito político e militar.

Para a realização da atividade, siga os passos abaixo:

- 1) Após recolher todas as fichas produzidas pelos grupos, distribua uma ou duas em cada saquinho onde estarão as demais fichas. Não coloque as fichas produzidas pelo próprio grupo no saquinho destinado a eles. Distribua em outro saquinho para que outros colegas respondam. Atenção: imprima as fichas antes para recortar e coloque todas no saquinho (será um saquinho por grupo, portanto faça cópias do arquivo das fichas para a quantidade de grupos da sala).
- 2) Peça aos alunos para guardar a folha com as biografias (eles não poderão consultar durante o jogo).
- 3) Leia as orientações do slide com a turma (projetar as orientações ou imprimi-las, deixando as regras do jogo expostas durante toda a atividade caso os alunos tenham dúvidas). Recomenda-se pegar uma cópia do tabuleiro e uma ficha para ilustrar (encenar) aos alunos como o jogo irá ocorrer. Quando o jogador cair em uma casa com uma pergunta o colega do grupo deverá sortear uma das fichas e fazê-la.
- 4) Distribua um tabuleiro para cada grupo, um saquinho com as fichas, um dado e alguns pinos (um por aluno) para marcar o local onde cada um está no jogo (os marcadores podem ser botões, grãos de feijão, pinos aproveitados de outros jogos, milho etc. Providencie antecipadamente esse material para o dia da aula). Durante a realização do jogo, circule pelos grupos para verificar o andamento da atividade. É importante averiguar se os alunos realmente entenderam a importância que estas mulheres tiveram em seus contextos (FIOROT, 2019, s/p.).

Além das fichas produzidas pelos/as alunos/as, o plano disponibilizou várias outras fichas (IMAGEM 14) com perguntas para serem respondidas por cada grupo.

Imagem 14 - Plano de Aula “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média” - Exemplos de fichas para o jogo (FIOROT, 2019)

Assumiu o poder com 15 anos de idade R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar	Viajou para Jerusalém para encontrar o rei Salomão R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar	Foi a mãe de Menelik R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar
Essa mulher era muito próxima do povo e circulava nos mercados conversando com todos R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar	Sua viagem até Jerusalém teria demorado seis meses R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar	Seu reino de Sabá era muito rico R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar
A fama do rei Salomão despertou curiosidade nessa mulher. R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar	Levou muitos presentes para Jerusalém R: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar	A fortuna de seu reino vinha do comércio de Sabá Resposta: Makeda Acertou: avance uma casa Errou: permaneça no mesmo lugar

Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-e-o-poder-na-antiguidade-e-na-idade-media/5715>. Acesso em: 11 de outubro de 2023.

O jogo de perguntas e respostas irá conduzir os/as alunos/as pelo tabuleiro (IMAGEM 15), com objetivo de reforçar as aprendizagens sobre a história de vida de Makeda e Joana d’Arc.

Imagem 15 - Plano de Aula “As mulheres e o poder na Antiguidade e na Idade Média” – Tabuleiro do jogo sobre Joana d’Arc e Makeda (FIOROT, 2019)



Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/planos-de-aula/fundamental/6ano/historia/as-mulheres-e-o-poder-na-antiguidade-e-na-idade-media/5715>. Acesso em: 11 de outubro de 2023.

A dinâmica de construção de perguntas e depois de participação em um jogo de tabuleiro corrobora com a proposta do Portal Nova Escola de utilizar metodologias ativas, promovendo, neste caso, uma gamificação²⁵ dos conhecimentos abordados durante a aula. Importante perceber que o plano de aula tem poucos momentos direcionados para leitura, o que demonstra um esforço por parte da autora em criar uma aula bastante dinâmica para atrair a atenção dos/as alunos/as para os textos lidos durante o processo. A leitura com o objetivo de se preparar para um jogo constitui uma estratégia importante de motivação e aprendizagem da História, já que por muito tempo a História se distanciou de outras áreas de produção de conhecimento e isso se refletiu no ensino de História na Educação Básica.

Por fim, trago aqui para reflexão uma fala sobre suas dificuldades na jornada de professor de História na Educação Básica de Santa Catarina. Mateus Pinho Bernardes nos fala sobre as

Dificuldades de aprendizado de conteúdos. Problemas de sociabilidade. Compreensão insatisfatória sobre a existência e as relações entre grupos/classes sociais (bem como a correspondência destes com distintos interesses e projetos de sociedade). Falta de reconhecimento de si enquanto parte integrante da história e, por extensão, a não percepção de si como sujeito histórico. Muitas dessas questões, listadas no diagnóstico que fazia das minhas turmas de educação básica, me eram traduzidas e sintetizadas por alguns discentes através de uma indagação muito comum às professoras e aos professores de História: “Afim, para que serve estudar História? (BERNARDES, 2019, p. 57).

Todos os questionamentos lançados por esse professor são comumente relatados por professores/as em suas análises de turma (e aqui eu me incluo), que com demasiada frequência se colocam em busca de novas alternativas de aprendizagem para lidar com o desinteresse/desconexão dos/as alunos/as com o ensino de História. E foi nesse sentido que o professor Bernardes compreendeu a necessidade de

(...) desenvolver métodos que auxiliassem os estudantes a refletirem sobre problemas sociais, pensar a sociedade, entender-se como parte dela e visualizá-la como resultado de diferentes processos históricos, responsáveis pela constituição da realidade presente. Mais do que uma frase de efeito que pudesse ser dita em sala, seria essa uma forma incisiva de mostrar o quão necessário é o estudo da História (BERNARDES, 2019, p. 58).

Os jogos, em especial os de tabuleiro, podem ser grandes aliados no ensino de História quando proporcionam

²⁵ “É uma metodologia ativa que utiliza a estética e elementos dos jogos (analógicos e digitais) com determinada intencionalidade pedagógica” (NOVA ESCOLA, 2021, s/p.). Ler mais em: <https://novaescola.org.br/conteudo/20633/especial-metodologias-ativas-modelos-alem-do-ensino-hibrido>

(...) uma motivação diferente daquela que é proporcionada pela realização de tarefas tradicionais, como ler um livro ou até assistir a um filme, na medida em que, ao oferecer a possibilidade de “ser” um protagonista hipotético de outro tempo, oportuniza que, em grupo ou individualmente, o estudante “sinta a História como parte de sua vida”. Logo, entre as restrições impostas pelas regras e os lances de dados, entre os condicionantes e as possibilidades de ação, pode-se estimular nos estudantes a percepção de que eles podem se transformar em sujeitos históricos, o que certamente é um aprendizado significativo em História (BERNARDES, 2019, p. 65).

Dessa forma, o que é proposto pela autora do plano se insere nessa tentativa de motivar os/as alunos/as a terem uma aprendizagem significativa, se conectando com este passado que muitas vezes é tão abstrato para os/as alunos/as da Educação Básica.

Como professora de História que atua na educação básica pude me deparar com diferentes resistências, por parte dos/as alunos/as, na hora de receberem determinados temas e conteúdos, independentemente da metodologia utilizada. Não existem dúvidas sobre a relevância de se construir aulas em que os/as alunos/as se sintam parte do processo de aprendizagem, mas há uma consideração bastante relevante com relação a esta questão e que demanda alguma reflexão. O plano de aula em questão demonstra, de forma mais elaborada, a urgência que vem sendo enfrentada pelos/as professores/as com relação à construção de aulas que sejam cada vez mais dinâmicas e que fujam do modelo tradicional expositivo. E aqui, não estamos defendendo um modelo de aula que valorize apenas a exposição e que não reconhece a importância da participação dos/as alunos/as no seu próprio processo de aprendizagem. Mas consideramos importante pensar que com a crescente lógica de uma educação neoliberal que prioriza as relações comerciais e o mercado de trabalho, as práticas pedagógicas podem estar indo de encontro a uma situação em que o/a professor/a precisa criar novas estratégias com altíssima frequência, para manter a atenção e curiosidade dos seus/as alunos/as sempre despertada. A inovação está na ordem do discurso nos tempos atuais (LEAL, 2017) e surge com urgência, inclusive, no campo escolar. Demanda-se dos sujeitos que eles “precisam se tornar inovadores, e não somente as empresas e seus laboratórios ou centros de Pesquisa e Desenvolvimento (P&D)” (OLIVEIRA; FERREIRA; MORAES, 2015, p. 128). Ou seja, há uma pressão para que os professores/as sejam facilitadores/as e mediadoras/as dos processos de aprendizagem, a partir de metodologias que afastem a narração e a exposição oral de conteúdos científicos ou mais sistematizados por parte dos/as professores/as. Nesse sentido, é muito relevante que pensemos nos impactos e alcances destes planos de aulas. Para os professores/as que acessam estes planos, em um primeiro momento, é possível entendê-los como um instrumento de facilitação do labor docente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na análise dos planos de aula selecionados no portal da Nova Escola observamos que a representação das mulheres, bem como os objetivos, saberes, recursos e metodologias de ensino mobilizados nas suas elaborações revelam um esforço significativo na ampliação da divulgação de conhecimentos sobre as mulheres na História, apontando para a diversidade de experiências e identidades das mulheres nos períodos históricos mais privilegiados pela BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental.

Os planos de aula que integram a sequência didática analisada no segundo capítulo foram produzidos no ano de 2019 e demonstram uma tentativa significativa em relação ao uso de novas possibilidades e tecnologias para o ensino de História das mulheres. Em todos os planos analisados está presente o uso de imagens e textos que cumprem com as propostas da BNCC, no que diz respeito às habilidades presentes no documento para o ensino de História. Essa concordância entre propostas pedagógicas dos planos e o principal documento norteador da Educação Brasileira fica evidente logo de início, quando na página do projeto “Planos de aula NOVA ESCOLA”, há a informação de que todos os planos são alinhados com a BNCC. É possível identificar na construção dos planos que é com base na BNCC que as mulheres ganham espaço nas propostas didáticas, o que indica a importância deste documento na inserção das mulheres nos conteúdos curriculares.

Sobre os planos de aula analisados no terceiro capítulo, observamos que apresentam uma concepção construtivista do ensino de História em que os/as professores/as são mediadores/as do processo de ensino-aprendizagem e os/as alunos sujeitos que ganham maior centralidade nesse processo, sobretudo, como sujeitos ativos e produtores de conhecimentos em sala de aula. Nesse sentido, fazem bastante uso de metodologias ativas, indicando estratégias de ensino muito importantes para o estímulo e participação dos/as alunos/as nas aulas. Porém, notamos que isso se faz com certas limitações e problemas. Se por um lado os/as alunos/as possuem maior liberdade na produção de conhecimentos, criando um ambiente mais democrático no ensino, por outro há o/a professor/a perde espaço como narrador, já que visto apenas como mediador do processo de ensino-aprendizagem, como alguém simplesmente segue e aplica planos de aula produzidos por outros, o que pode gerar uma desvalorização de seu trabalho em sala de aula.

As atividades propostas nestes planos de aula, ainda que valorizem a leitura e interpretação de imagens e textos, muitas vezes apresentam propostas descontextualizadas, ao

não considerar o contexto do período analisado e acabam por cair em certos anacronismos que são bastante problemáticos no ensino de História das mulheres. Esse tipo de abordagem retira dessas mulheres do passado a possibilidade de serem interpretadas a partir da realidade na qual estavam inseridas. Não negamos aqui a relevância do/a aluno/a de produzir conhecimentos a partir da leitura de dados e fontes históricas, mas reconhecemos que as aprendizagens da História precisam ir mais além, enfocando também a diferença e especificidade das identidades das mulheres e das relações de gênero em cada contexto histórico, ao invés da simples comparação com o presente.

Esta pesquisa nos permitiu acessar os valores, concepções e modos de subjetivação femininos inscritos em alguns planos de aula da Nova Escola. De forma alguma nossas análises tiveram a pretensão de definir um padrão ou apresentar conclusões generalizadas. Entendemos que para isso seria necessário analisar todos planos de aula de História em busca das representações femininas. Considerando a enorme quantidade de planos de aula presente neste Portal, nossa pesquisa se restringiu apenas a uma amostra reduzida, porém bastante representativa com a finalidade de investigar e refletir sobre os modos de subjetivação femininos e os saberes docentes mobilizados para o ensino de História das mulheres.

É visível nos planos de aula analisados mais detidamente um esforço na ampliação dos conhecimentos sobre as mulheres na história da Antiguidade e da Idade Média, a partir da mobilização de saberes que indicam o uso de metodologias ativas, por serem muito mais atrativas aos/as alunos/as. A maioria das atividades propostas pelos planos não necessitam do uso de internet para serem realizadas, se houver uma organização prévia do/a professor/a na impressão de alguns materiais, como tabelas, imagens e pequenos textos. Além disso, caso a escola forneça projetores de imagem, há a possibilidade de o material ser baixado anteriormente e reproduzido sem a necessidade de impressão em alguns casos, ou do uso de internet. Para a realidade das escolas públicas brasileiras, o uso de metodologias ativas que não necessitem do uso imediato de internet, é muito importante, já que o acesso nem sempre é garantido²⁶.

Quanto ao saberes docentes mobilizados nestes planos de aula, percebe-se que há uma abordagem que considera os avanços historiográficos sobre a História das mulheres, desde as

²⁶ “Dados da pesquisa TIC Domicílios de 2019 apontaram que 20 milhões de domicílios Direito ou privilégio? Desigualdades digitais, pandemia e os desafios de uma escola pública Estudos Históricos Rio de Janeiro, vol 34, nº 73, p.262-280, Maio-Agosto 2021 265 brasileiros não possuíam internet (28% da quantidade total). Ao fazermos a intersecção com classe, apareciam desigualdades muito expressivas: enquanto nas classes econômicas A e B a presença da internet beirava os 100% em 2019, nas classes D e E, o acesso caía para 50%. Em relação à posse de equipamentos, as desigualdades também eram grandes: enquanto nas classes A e B a posse de computador era um item frequente (95 e 85%, respectivamente), nas classes D e E, a presença do computador caía para 14% (Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação, 2019; Parreiras e Macedo, 2020 apud MACEDO, 2021, p. 265).” Ler mais em: <https://doi.org/10.1590/S2178-149420210203>

décadas de 1980 e 1990. Os enunciados, as atividades e as questões levantadas nos planos revelam, especialmente, certas diferenças e hierarquias entre as mulheres do passado e as do presente. Porém, observamos que nestas análises o gênero como categoria de análise apresenta certas limitações, assim como a categoria “classe”.

De acordo com Butler (1988), o gênero não é uma identidade estável da qual procederiam diferentes atos. Ele é, pelo contrário, uma identidade construída de forma tênue no tempo, instituída por meio de uma repetição estilizada de atos. Por ser instituído através de uma estilização do corpo, deve ser entendido como uma maneira cotidiana por meio da qual gestos corporais, movimentos, encenações de todos os tipos constituem a ilusão de um “eu” generificado permanente. Dessa forma, o gênero se desloca para um modelo que exige uma concepção de temporalidade social constituída (BUTLER, 1988). Assim, entendemos que ao ignorar a especificidade dos contextos sociais das mulheres do passado corre-se o risco de não compreender adequadamente a historicidade do modo como as identidades e papéis assumidos pelas mulheres resultam de significados específicos (não universais) e de relações complexas do gênero a outros marcadores de diferença sexual.

Ao desconsiderar a importância dos contextos sociais das mulheres do passado, os planos de aula analisados tendem a enfatizar apenas a sua comparação (intuitiva) com as experiências das mulheres do presente, estimulando muito mais a imaginação do/a aluno/a do que a busca por evidências ou conhecimentos históricos sobre a vida daquelas mulheres. Nesse aspecto refletimos, a partir das palavras Butler:

Movido por um desejo compreensível de forjar laços de solidariedade, o discurso feminista muitas vezes se baseou na categoria “mulher” como um pressuposto universal de experiência cultural cuja universalidade proporciona a falsa promessa ontológica de uma eventual solidariedade política. Em uma cultura que pressupõe o falso universal do “homem”, na maior parte do tempo, como co-extensivo à própria humanidade, a teoria feminista teve êxito ao dar visibilidade à especificidade feminina e reescrever a história da cultura em termos que reconhecem a presença e a influência das mulheres, bem como a opressão sofrida por elas. No entanto, ao se esforçarem para combater a invisibilidade das mulheres como categoria, as feministas correm o risco de tornar visível uma categoria que pode ou não ser representativa das vidas concretas das mulheres (BUTLER, 1988, p. 8).

De alguma maneira notamos isso também nos planos de aula analisados, especialmente nas atividades que estimulam uma comparação excessiva e generalizada entre as hierarquias de classe e atividades das mulheres da Antiguidade e da Idade Média com as do presente. Estes planos tem assim como ponto de partida a universalidade da categoria “mulheres”. Nesse sentido, ao pensarmos sobre as mulheres do passado devemos considerar, como disse Merleau-Ponty que

o “corpo é uma ideia histórica”, ou seja, não há como se pensar de maneira minimante justa sobre as mulheres do passado sem a situação histórica na qual elas estiveram inseridas, já que estes corpos estão circunscritos em determinados espaços/tempos. Pensar sobre as mulheres na História exige um exercício de certo deslocamento do tempo presente, que é interessante de ser valorizado no ensino de História, pois permite ao/a aluno/a uma experiência com o diferente e que pode alargar os modos de subjetivação das mulheres no tempo presente.

Para concluir, queremos assinalar nosso respeito e gratidão aos/as professores/as envolvidos na elaboração e autoria dos planos de aula da Nova Escola e com isso deixar claro que a intenção desta pesquisa não foi a de apontar erros ou problemas nas propostas de ensino de História das mulheres, mas sim a de desenvolver estudos e diálogos que valorizem os saberes docentes, tendo em vista a ampliação e aprimoramento dos processos de formação docente, bem como dos materiais didáticos e planos de aula de História das mulheres. A nossa motivação para esta pesquisa está em pensar os caminhos disponíveis para um ensino da História das mulheres que eduquem para a igualdade de gênero no presente, ampliando os modos de subjetivação das mulheres no conhecimento histórico escolar.

FONTES

PLANOS DE AULA DA NOVA ESCOLA

BENTO, Guilherme Gonzaga. A mulher na Primeira República do Brasil. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5109/a-mulher-na-primeira-republica-no-brasil>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

FERRARI, Ísis Fernanda. A história das mulheres no mercado de trabalho. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5665/a-historia-das-mulheres-no-mercado-de-trabalho>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

FIGUEIRA, Ana Paula de Abreu. A constituição de 1988 e a luta pelos direitos das mulheres no Brasil. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5592/a-constituicao-de-1988-e-a-luta-pelos-direitos-das-mulheres-no-brasil>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

FIOROT, Juliana Bardella. As mulheres de o poder na antiguidade e na Idade Média. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5715/as-mulheres-e-o-poder-na-antiguidade-e-na-idade-media>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

_____. A mulher na Grécia Antiga. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5515/a-mulher-na-grecia-antiga>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

_____. As mulheres na Idade Média. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5517/as-mulheres-na-idade-media>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

_____. As mulheres no Egito e na Mesopotâmia. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5391/as-mulheres-no-egito-e-na-mesopotamia>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

_____. As mulheres romanas. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5516/as-mulheres-romanas>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

FRAGA, Guilherme Barboza de. Participação das mulheres nas independências da América Latina. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5943/a-participacao-das-mulheres-nas-independencias-da-america-latina>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

SENIUK, Thalita. Mulheres negras, militância e resistência: Thereza Santos. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5569/mulheres-negras-militancia-e-resistencia-thereza-santos>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

SILVA, Roberta Duarte da. Movimento eugenista e as mulheres. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://novaescola.org.br/plano-de-aula/5836/o-movimento-eugenista-e-as-mulheres>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

_____. Trabalho e resistência na Primeira República. *Nova escola*. Plano de aula. São Paulo: Associação Nova Escola. Disponível em: <https://planosdeaula.novaescola.org.br/fundamental/9ano/historia/trabalho-e-resistencia-feminina-na-primeira-republica/5889>. Acesso em: 29 de novembro de 2023.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Breno Gontijo; JUNIOR, Gilmar Rodrigues; ARAÚJO, Alexis Nascimento; PEREIRA, Júnia Sales. Empatia histórica em sala de aula: relato e análise de uma prática complementar de se ensinar/aprender a história. *História & Ensino*, Londrina, v. 2, n. 17, p. 257-282, jul./dez. 2011.

BACCON, Ana Lúcia Pereira; ARRUDA, Sergio de Mello. Os saberes docentes na formação inicial do professor de física: elaborando sentidos para o estágio supervisionado. *Ciência & Educação* (Bauru), v. 16, p. 507-524, 2010.

BARBOSA, Renata Cerqueira. Gênero e Antiguidade: representações e discursos. *História Revista*, v. 12, n. 2, p. 8, 2007. BRAZ, Ana Clara Ferreira et al. História e decolonialidade: as mulheres negras nos livros didáticos do ensino fundamental. 2020.

BERNARDES, Mateus Pinho. Reflexões sobre o lançar de dados na sala de aula: considerações sobre o desenvolvimento de um jogo de tabuleiro moderno para o ensino de História e suas possibilidades. *História, histórias*, v. 7, n. 13, p. 56-77, 2019.

BRAZ, Ana Clara Ferreira et al. *História e decolonialidade: as mulheres negras nos livros didáticos do ensino fundamental*. 2020.

BUTLER, Judith. Os atos performativos e a constituição do gênero: um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista. *Cadernos de leituras*, 1988.

CAINELLI, Marlene Rosa. Entre continuidades e rupturas: uma investigação sobre o ensino e aprendizagem da História na transição do quinto para o sexto ano do Ensino Fundamental. *Educar em Revista*, p. 127-139, 2011.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. *Interseccionalidade*. São Paulo: Boitempo, 2020.

COSTA, Artur Nogueira Santos e. Ensino de História em disputa: Deslocamentos, inflexões e acomodações no processo de produção da BNCC de História para os anos finais do Ensino Fundamental (2015-2017). Tese de Doutorado em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2023.

COSTOLA, Andresa; BORGHI, Raquel Fontes. Os reformadores empresariais e as políticas educacionais: análise do movimento todos pela base nacional comum. *Política e Gestão Educacional*, v. 22, n. 3, p. 1313-1324, 2018.

CUNHA, André Victor Cavalcanti Seal da. O professor de história como um narrador escolar” ou “os múltiplos usos da oralidade na (re) invenção das narrativas históricas escolares”. *Práxis Educativa*, p. 107-123, 2006.

CAMPOS, Rosália Maria Rodrigues de. Uma Análise do Negro no Material Didático: avanços e permanências. 2019. Tese de Doutorado. [sn].

DE PINHO, Leda. A mulher no direito romano: noções históricas acerca de seu papel na constituição da entidade familiar. *Revista Jurídica Cesumar-Mestrado*, v. 2, n. 1, p. 269-291, 2002.

DOS SANTOS, Poliane Vasconi. A mulher e a instituição do casamento no Egito antigo: Da liberdade às restrições morais. 2005.

ESCOLA, Nova. Esta é uma edição histórica (em dois sentidos): a capa fala de história e nós inauguramos um capítulo da nossa: estamos em uma casa nova. 2016. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/8627/esta-e-uma-edicao-historica-em-dois-sentidos>. Acesso em: 09 abr. 2022.

FEITOSA, Lourdes Conde; DE SOUZA, Mariane Pizarro. Gênero e mulheres na Antiguidade: uma análise por meio de livros didáticos. *Heródoto: Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Antiguidade Clássica e suas Conexões Afro-asiáticas*, v. 6, n. 1, p. 189-209, 2021.

FOUCAULT, Michel. *A Arqueologia do Saber*. 8. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, p. 264, 2012.

_____. O retorno da moral. Barbedette, Gilles e Scala, André. Entrevista de Michel Foucault. *Les Nouvelles*, em 29/5/1984. In: ESCOBAR, Carlos Henrique (org.). *Michel Foucault (1926-1984)*. O Dossier: últimas entrevistas. Rio de Janeiro, Livraria Taurus Editora, p. 128-138, 1984.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Gênero e história das mulheres: disputas políticas nos currículos. *Educação em Foco*, v. 26, n. Especial, 2021.

GIOVANNETTI, Carolina; SALES, Shirlei Rezende. Histórias das mulheres na BNCC do ensino médio: o silêncio que persiste. *História em Reflexão*, Dourados, v. 14, n. 27, p. 251-277, jun. 2020.

HALL, Stuart. *Cultura e Representação*. Rio de Janeiro: Apicuri, 2016.

LAURETIS, Teresa de. A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

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

LION, Brigitte; MICHEL, Cécile. As mulheres em sua família: Mesopotâmia, 2º milênio aC. *Tempo*, v. 10, p. 149-173, 2005.

LITZ, Valesca Giordano. O uso da imagem no ensino de História. *Caderno Pedagógico-Universidade Federal do Paraná*, Curitiba, p. 1402-6, 2009.

LOPES, Ediane Carolina Peixoto Marques; CAPRIO, Marina. As influências do modelo neoliberal na educação. *Revista online de Política e Gestão Educacional*, n. 5, p. 1-16, 2008.

MACENA, Fabiana Francisca. Ensino de História, gênero e cidadania, algumas reflexões. *Revista Labirinto*, Ano XVI, Vol. 24, n. 2 (Jan-Jun), p.134-149, 2016.

MARZOLA, Norma. *Estudos culturais em educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema: os sentidos da alfabetização a revista nova escola*. Porto Alegre: Editora da Universidade, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

MELO, Thiago Silveira de et al. Representação da história e cultura afro-brasileira e africana no livro didático de história do ensino médio (Campina Grande-PB). 2014.

MENDES, Renata de Jesus Aragão; ZIERER, Adriana. As mulheres medievais na sala de aula através do paradidático “Curiosas x Recatadas em Gil Vicente”. TRADUÇÃO, TRANSCULTURALIDADE E ENSINO: De Christine de Pizan à contemporaneidade, p. 79, 2021.

MISKOLCI, Richard. Exorcizando um fantasma: os interesses por trás do combate à “ideologia de gênero”. *Cadernos Pagu*, Campinas, SP, n. 53, 2018.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Revista Aedos*, v. 7, n. 16, p. 229-246, 2015.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa. Professores: entre saberes e práticas. *Educação & Sociedade*, v. 22, p. 121-142, 2001.

MOREIRA, Icléia Caires. O processo de subjetivação do indígena em material didático subsidiado pelas (novas) tecnologias. 2016.

MOTA XAVIER DE LIMA, Douglas. O novo já nasce velho: a idade média pós-bncc e a questão da mulher medieval nos livros didáticos de história do guia pnld-2020. *Brathair*, v. 21, n. 1, 2021.

NAVARRO-SWAIN, Tania. Feminismo e recortes do tempo presente: mulheres em revistas "femininas". *São Paulo em perspectiva*, v. 15, p. 67-81, 2001.

OLIVA, Anderson Ribeiro. Desafricanizar o Egito, embranquecer Cleópatra: silêncios epistêmicos nas leituras eurocêntricas sobre o Egito em manuais escolares de História no PNLD 2018. *Romanitas-Revista de Estudos Grecolatinos*, n. 10, p. 26-63, 2017.

OLIVEIRA, João Ferreira de; FERREIRA, Adriano de Melo; MORAES, Karine Nunes de. *A política e a cultura de inovação na educação superior no Brasil. Educação superior e produção do conhecimento*. Campinas: Mercado de Letras, p. 127-164, 2015.

OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. Ensino de história indígena: saberes docentes nos portais educacionais da web (2011-2019). 2021.

OLIVEIRA, Nucia Alexandra Silva de. História e Internet: conexões possíveis. *Revista Tempo e Argumento*, [S.L.], v. 06, n. 12, p. 23-53, 30 ago. 2014. Universidade do Estado de Santa Catarina.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades pedagógicas. In: Susane Rodrigues de Oliveira, Cristina Stevens, Valeska Zanello.. (Org.). *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. 1ed. Florianópolis: Editora Mulheres, v. 1, p. 276-291, 2014.

_____. História das mulheres em planos de aula: mídias digitais e saberes docentes na Internet. *Labrys, Études Féministes*, Brasília, v. 27, n. 27, p. 1-28, , 2015.

_____. Planos de aula online: possibilidades de pesquisa e ensino de história. In: MOLINA, Ana Heloisa; FERREIRA, Carlos Augusto Lima. (Org.). *Entre textos e contextos: caminhos do ensino de história*. 1ed. Curitiba: CRV, v. 1, p. 427-448, 2016.

_____. Violência contra as mulheres: cultura histórica, subjetivação e ensino de histórias do possível. In: SILVA, Edlene Oliveira; SILVA, Edlene Oliveira; ZANELLO, Valeska. *Gênero, subjetivação e perspectivas feministas*. São Paulo: Technopolitik, p. 276-308, 2019.

_____. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 3, e58426, p. 1-14, 2019.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que pode a imaginação na aprendizagem histórica? *CLIO: Revista Pesquisa Histórica*, v. 38, n. 1, p. 48-67, 2020.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In, SILVA, Zélia Lopes (org.). *Cultura histórica em debate*. São Paulo, UNESP, 1995.

RAMOS, Márcia Elisa Teté. O ensino de história na revista Nova Escola (1986-2002): cultura midiática, currículo e ação docente. 2009. 287 f. Tese (Doutorado) - Curso de História, Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2009. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/18506>. Acesso em: 10 abr. 2022.

RIBEIRO, Cláudia Pinto et al. Epistemologias e Ensino da História/XVI Congresso das Jornadas Internacionais de Educação Histórica. 2017.

RIBEIRO, Rebecca Maria Queiroga. Tecnologias de gênero nas histórias a serem ensinadas: representações de Joana d’Arc nos livros didáticos de História (PNLD 2018). 2021.

RIPA, Roselaine. Nova Escola – “a revista de quem educa”: a fabricação de modelos ideais do ser professor. 2010. 227 f. Tese (Doutorado) - Curso de Pedagogia, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2237?show=full>. Acesso em: 10 abr. 2022.

ROMERO, Bianca Adami. Gênero, representações e modos de subjetivação das mulheres na coleção didática Vontade de Saber História (2018). Dissertação de Mestrado em História. Programa de Pós-Graduação em História da Universidade de Brasília. Brasília: UnB, 2022.

SANTOS, Maria Aparecida Lima dos. Ensinar História na Base Nacional Comum de Formação de Professores: a atitude historiadora convertendo-se em competências. *Educar em Revista*, v. 37, 2021.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, Porto

Alegre, v. 16, n. 2, jul./dez., 1990.

SILVA, Viviane Cardoso da. A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação. In: Encontro Internacional de Política Social, 8, 2020.

SILVA, Cristiani Bereta da. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. 2007.

SILVA, Viviane Cardoso da. A atuação da Fundação Lemann nas políticas educacionais brasileiras: compreensões a partir do direito à educação. Anais do Encontro Internacional e Nacional de Política Social, v. 1, n. 1, 2020.

SOUZA, Sheila Perina de. *Imagens de língua: um estudo educacional a respeito das línguas bantu na escola moçambicana*. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação, Linguagem e Psicologia) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. doi:10.11606/D.48.2020.tde-03122020-151615. Acesso em: 2024-01-22.

TARDIF, Maurice, GAUTHIER, Clermont. *O saber profissional dos professores – fundamentos e epistemologia*. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza, UFCE.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, São Paulo, v. 73, n. 1, p. 209-244, 2000.

TARDIFF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 17. ed. São Paulo: Editora Vozes, 328 p, 2014.

TARDIF, M.; LESSARD, C.; LAHAYE, L. Esboço de uma problemática do saber docente. *Teoria & Educação* v. 1, n. 4, 1991.

TORRES-AYALA, Daniela. *História pública*. Uma aposta para pensar e repensar a tarefa histórica. *Historia y sociedad*, n. 38, p. 229-249, 2020.