Dossiê: Ensino de História, História das Mulheres e Desigualdades Sociais no Brasil

HISTÓRIAS DAS MULHERES NA BNCC DO ENSINO MÉDIO: O SILÊNCIO QUE PERSISTE

HISTORY OF WOMEN AT THE BNCC OF HIGH SCHOOL: THE SILENCE THAT PERSISTS

Carolina Giovannetti[1]
Shirlei Rezende Sales[2]

RESUMO: Avançamos, mas ainda permanecem certos desafios no que se refere ao tratamento das histórias das mulheres em diversos âmbitos sociais. Neste artigo, analisamos a abordagem dessas histórias e das relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) do Ensino Médio, por meio da metodologia de análise documental. Discutimos, primeiramente, como o relato histórico das mulheres é marcado por silenciamentos, constituindo uma incompletude social. Argumentamos que esses silêncios resultam de seleções interessadas, vinculadas às formas como as mulheres são posicionadas discursivamente e às relações desiguais de gênero. Entendemos que, em contexto de avanço reacionário no Brasil, as mudanças curriculares em curso acirram os silenciamentos das mulheres na História e no currículo escolar.
PALAVRAS-CHAVE: História das Mulheres. Gênero. BNCC. Ensino Médio

ABSTRACT: We have moved forward, but certain challenges regarding the approach of the women's history still remain in various social spheres. In this article, we analyze the approach of this history and gender relations in the brazilian Common Core for High School (BNCC), through the documentary research methodology. First we discussed how the women's historical narrative is marked by silence, constituting a social incompleteness. We argue that this silence is a result of interested selections, linked to the ways in which women are positioned discursively and to unequal gender relations. We understand that in the context of a reactionary advance in Brazil, the current curricular changes intensify the silence of women in history and in the school curriculum.
KEYWORDS: History of Women. Gender. BNCC. brazilian High School

Introdução

Michelle Perrot (2017) informa que as histórias das mulheres são constantemente apagadas do relato histórico pela escassez de vestígios, fontes e documentos. Entretanto, mulheres sempre reivindicaram participação política e representação social, ainda que, durante séculos, tenham sido percebidas como

[1] Mestra em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - PPGE/FaE/UFMG. E-mail: carolinagiovannetti@hotmail.com
[2] Professora Associada da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós doutora pela University of Illinois at Urbana-Champaign, USA. E-mail: shirlei.sales@hotmail.com

incapazes para tais atos, mantendo-se à surdina, anônimas no trabalho ou relegadas ao âmbito doméstico e à esfera da vida privada. Por muito tempo a História atrelou suas narrativas e análises à vida pública, às esferas institucionais de poder. A pretensão de uma História universal que aspira a neutralidade expõe o lado dos/das favorecidos/as pelos jogos de poder.

Percebe-se ainda hoje a manutenção deste panorama excludente através do relato histórico, no qual a História produzida pelos grandes personagens masculinos é divulgada em sala de aula, geralmente sem grandes indagações ou questionamentos. Somam-se a esse problema as persistentes desigualdades entre homens e mulheres, bem como as incipientes políticas públicas educacionais que buscam estratégias para vencer ou reduzir tais desigualdades. Dentro deste contexto, o currículo educacional pode refletir e reproduzir os estereótipos da sociedade mais ampla (SILVA, 2011) e o silêncio das mulheres na História.

Esse artigo traz parte dos resultados de uma pesquisa de mestrado que objetivou analisar as histórias das mulheres e as relações de gênero na Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio (BNCCEM), com base no campo de pesquisa das histórias das mulheres, nos estudos feministas e de gênero. Argumentamos que as histórias das mulheres são deliberadamente silenciadas na BNCCEM, como forma de operação de poder, que visa manter as mulheres no anonimato histórico, como "*sombras tênues*" (PERROT, 1989, p. 9) de um passado não revelado. Ao se reduzir drasticamente as discussões de gênero notadamente na última versão[3] da BNCCEM, reforça-se esse apagamento histórico, um memoricídio (DUARTE, 2019) proveniente de uma sociedade que prevalentemente considera, ainda hoje, as mulheres como subalternas e coadjuvantes dos fenômenos sociais.

Os silenciamentos das histórias das mulheres nas escolas foram acentuados pela exclusão das discussões de gênero no Plano Nacional de Educação (PNE), como resultado da atuação direta de grupos de extrema direita. O PNE determinou diretrizes, metas e estratégias para a política educacional brasileira, no período de 2014 a 2024, foi aprovado pela Lei nº 13.005 e sancionado em 25 de julho de 2014. Além disso, é importante entender que a representação das mulheres na História é

[3]O processo de elaboração da base foi bastante conturbado, permeado por acirradas disputas. Pelo menos três versões, em diferentes momentos, foram oficialmente apresentadas e discutidas.

objeto de lutas e questionamentos. A despeito disso, ainda observa-se um persistente silenciamento de suas histórias, no âmbito do relato, da participação social e das representações sociais (PERROT, 1989; 2005; 2017; LERNER, 2019). Nesse contexto, buscamos compreender as formas como as histórias das mulheres e as relações de gênero eram abordadas nas diferentes versões da BNCCEM elaboradas posteriormente ao PNE. Metodologicamente, privilegiamos uma abordagem discursiva das representações, observando a historicidade de suas elaborações, valores, sentidos e modos de funcionamento no conhecimento histórico a ser ensinado nas escolas (OLIVEIRA, 2019) através dos currículos.

A busca pelos documentos foi feita nos sites oficiais do Ministério da Educação (MEC), como o site da Base (BRASIL, 2018b) e o portal do MEC (BRASIL, [2017?]). Nesses domínios é possível encontrar todas as três versões da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) produzidas durante o processo de elaboração da Base, além das quatro redações diferentes disponíveis da BNCCEM homologada em 2018[4].

Optamos por fazer uma pesquisa documental qualitativa, já que analisamos as histórias das mulheres e as relações de gênero nas versões da BNCCEM. Na análise documental, a avaliação preliminar de cada documento é importante. Tivemos o intuito de elaborar uma análise e uma crítica do mesmo, tendo como foco, principalmente, o contexto em que foi produzido, os/as autores/as, os interesses envolvidos, a confiabilidade do documento e os conceitos-chave. Priorizamos as questões subjetivas e analíticas referentes ao currículo do Ensino Médio (EM), selecionando os documentos normativos oficiais desta etapa do Ensino Básico. Objetivou-se identificar, em documentos curriculares oficiais, informações que forneçam subsídios para explicar e analisar a BNCCEM, contextualizando o momento histórico e político nacional, principalmente interligando esses documentos curriculares às regulamentações impostas pela Lei 13.415 de 2017, nomeada como Reforma do Ensino Médio. A referida reforma constituiu-se como uma mudança vertical, imposta pelo governo federal, na figura do então presidente Michel Temer (MDB), logo após a concretização do conflituoso processo de *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff, do Partido dos Trabalhadores.

[4] Para diferenciar cada uma das versões que estão disponíveis nesses domínios, optamos por referenciá-las por: BRASIL, 2018b, 2018c e 2018d, além de BRASIL, [2017?] que se refere ao portal do MEC.

Neste sentido, considerar o contexto social no qual os documentos foram redigidos é essencial para entender os significados que se apresentam nos textos estudados. Analisar um documento desta forma diz muito sobre, por exemplo, como a marginalização de grupos específicos (como as mulheres e suas histórias) acontece em detrimento da caracterização social de outros grupos particulares. Tal procedimento de contextualização foi fundamental para a análise dos documentos e para verificar suas inserções históricas e sociais.

Em um segundo movimento metodológico, os documentos foram analisados buscando-se as categorias “história das mulheres”, “gênero” e “mulheres”, Nesse procedimento identificamos que as temáticas investigadas estavam presentes na primeira e na segunda versão da Base, mas na terceira versão foram diminuídas ou retiradas, como discutiremos a seguir. Verificou-se que não havia menção sobre história das mulheres na BNCCEM homologada em 2018; e uma redução expressiva, tanto qualitativa, quanto quantitativa, sobre as problemáticas de gênero. Essas interdições estão correlacionadas ao contexto político atual e as alterações curriculares impostas ao EM nos últimos anos.

As recentes mudanças ocorridas na última etapa da Educação Básica no Brasil foram feitas em um cenário político desfavorável ao debate democrático, caracterizado pelo acirramento de disputas por projetos de sociedade. Essas alterações apresentadas para o EM têm gerado críticas e estão no cerne de polêmicas que envolvem especialistas da área de educação, profissionais atuantes no EM, representações de entidades públicas, além de estudantes. As críticas (CORRÊA; GARCIA, 2018) se concentram na afirmação de que a proposta de mudança se deu de forma impositiva, inicialmente por meio de uma Medida Provisória (MP), nº 746/2016, posteriormente convertida na Lei da Reforma do Ensino Médio, 13.415, em 16 de fevereiro de 2017, modificando o funcionamento, a estrutura e as bases curriculares do atual EM.

A reforma, dentre outras prescrições, demandou a elaboração de uma base curricular nacional, formalizada como Base Nacional Comum Curricular, sendo, portanto, um currículo oficial (CURY; REIS; ZANARDI, 2018), produzido e prescrito pelo poder público. Consideramos que a seleção de conteúdos e conhecimentos que constam em um currículo escrito é fruto de intensas disputas, uma vez que ele é a

expressão de um projeto educacional, político e cultural (SILVA, 2011). Em meio a esse processo constituído por relações de poder, nos questionamos a respeito da inclusão, nos documentos curriculares do Ensino Médio, de conteúdos sobre a história das mulheres.

Os currículos nacionais de caráter universalista podem ser considerados como instrumentos de controle, baseados por conceitos de qualidade e produtividade que silenciam pessoas e saberes plurais. Assim, *"[...] o conhecimento oficial é centrado nos cânones de verdade universalizante feita por alguém (um grupo) para que uma visão particular de cultura se torne legitimada*" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 72). Em se tratando da BNCCEM, considerada aqui como um currículo nacional obrigatório, esse "alguém" que estabeleceu o que deveria ser proposto foi o grupo de estudiosos/as selecionados/as e com saberes considerados pelo MEC para a legitimação de uma determinada cultura a ser imposta e validada nas escolas (CURY; REIS; ZANARDI, 2018). Portanto, *"[...] além da BNCC ser uma prescrição de currículo nacional, ela é uma forma de tornar consensual o que pretende ser o currículo oficial*" (CURY; REIS; ZANARDI, 2018, p. 73), estipulando os saberes considerados válidos e, por exclusão, aqueles deslegitimados.

A proposta é autorizar saberes ditos como universais, e, por efeito, negar outros tipos de conhecimentos, como a história das mulheres. Alice Casimiro Lopes afirma, nesse sentido, que não é possível a concepção dessa *"[...] homogeneidade curricular, via BNCC ou qualquer outra organização centralizada do currículo, [mas] insiste-se no projeto de uma base unificadora e homogeneizadora, sob o argumento de que a qualidade da educação depende desse projeto*" (LOPES, 2018, p. 26). A homogeneidade curricular dificulta que as relações de gênero sejam trabalhadas em sala de aula. Nesse contexto, entendemos que os documentos curriculares analisados não são neutros e refletem as visões de educação, cultura e de sociedade que os grupos que se instalaram no poder em 2016 visam alcançar.

História das mulheres, relações de gênero e silenciamentos

A ausência das mulheres na História se constitui como uma prática recorrente, que abrange várias perspectivas do relato histórico, em âmbito acadêmico, na esfera social e nos currículos escolares. Pesquisadoras feministas têm demandado que a História também se ocupe das histórias das mulheres e que não estudá-las é uma forma de manter o pensamento patriarcal que omite a participação social das mulheres. Da perspectiva feminista é importante considerar *"[...] o fato de que a epistemologia não é nunca neutra, mas reflete sempre a experiência de quem conhece*" (SILVA, 2011, p. 94). Não conhecer as histórias das mulheres nas escolas, através dos currículos, acarreta em manter a epistemologia masculina, positivista e supostamente neutra, sobre a narrativa histórica.

A ausência das mulheres na história já foi denunciada por pesquisadoras ligadas ao movimento feminista, durante, principalmente as décadas de 1960 e 1970. Contudo, novas abordagens historiográficas, como a Nova História e a História Social, propuseram outras dimensões para a ciência História, nas quais o relato histórico passa a buscar outras fontes e perspectivas. Assim, a história das mulheres, enquanto campo de pesquisa, passa a adquirir maior expressão sendo influenciada por demandas de mulheres pesquisadoras e por mudanças de análises historiográficas (PINSKY, 2009).

A reivindicação que a História se ocupasse também das análises e informações sobre as mulheres e suas histórias trouxe à tona uma situação de ambiguidades, já que isso equivale a afirmar a incompletude da história tradicional e o domínio inconcluso e parcial que os/as historiadores/as tinham do passado, sendo importantes as colaborações mútuas entre os estudos das histórias das mulheres e do feminismo (SOIHET; PEDRO, 2007). Entretanto, este não foi um desenvolvimento linear e direto, sendo necessária uma reflexão crítica que levasse em consideração "*[...] a posição variável das mulheres na história, o movimento feminista e a disciplina da história*" (SCOTT, 2011, p. 67).

Apesar das grandes diferenças de recursos investidos no campo de pesquisa das histórias das mulheres, "*[...] em sua representação e em seu lugar no currículo, na posição a ela concedida pelas universidades e pelas associações disciplinares, parece não haver mais dúvida de que a história das mulheres é uma prática estabelecida [...]*" (SCOTT, 2011, p. 67), como um campo epistemológico e de

pesquisa importante e reconhecido academicamente. Assim, "*[...] o estudo da história das mulheres adquire estatuto próprio, afirmando-se como área de interesse na academia, e passa a participar mais intensamente da construção da noção de uma 'cultura das mulheres'*" (RAGO, 1995, p. 84).

Mesmo com todas as denúncias já realizadas e com os reconhecimentos conquistados, os currículos escolares ainda têm negado a história relativa às mulheres. O silenciamento se constitui, assim, como uma forma de manutenção de desigualdades sociais e culturais, dentro do jogo das relações de poder. Nesse contexto, teóricos/as fomentaram críticas e debates referentes ao silenciamento dos saberes relacionados às minorias sociais[5], em especial às mulheres, e propuseram discussões relacionadas ao poder. As histórias das mulheres e as contribuições do filósofo francês Michel Foucault se encontram nas discussões acadêmicas trazendo contrapontos ao discurso historiográfico que se propõe universal.

De acordo com Foucault (2007), o poder não está apenas localizado nas instituições, não é um bem que alguém possui, mas está em uma rede que existe em todas as relações. Essas relações de poder atuam por diversos mecanismos, por exemplo, impondo regras, disciplinando, governando e controlando os indivíduos. "*O poder produz saber [...], não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder*" (FOUCAULT, 2008, p.30). Nessa perspectiva, "*[...] o poder é disperso, pulverizado, 'microfísico', atinge o cotidiano imediato das pessoas e está presente em todas as relações. O poder encontra-se vinculado ao saber*" (SALES, 2010, p. 29).

No âmbito educacional, as relações de poder são constitutivas do currículo escolar. Poder que está em jogo na construção curricular, realizada por meio de processos em que a seleção e organização de conteúdos em disciplinas buscam padronizar ações e pensamentos, de acordo com determinados interesses. Currículo é, pois, um artefato construído por relações de poder-saber, nele operando "*[...] dispositivos, tecnologias e técnicas que muitas vezes evidenciam conflitos culturais, políticos e discursivos, ao mesmo tempo em que disponibilizam diferentes modos de*

[5] Numericamente as mulheres são maioria, mas constituem um grupo que se encontra em desvantagem social, representativa e econômica na sociedade brasileira.

ser, estar e viver para os/as envolvidos/as no processo de ensino e aprendizagem" (CALDEIRA; PARAISO, 2016, p. 757). Assim, as histórias das mulheres nos currículos do Ensino Médio também estão perpassadas por essas relações de poder.

As relações de poder organizam-se como mecanismos variáveis e instáveis, atrelados às relações sociais e ao momento histórico em que elas se inserem. As práticas de silêncio e de exclusão no currículo de certos conteúdos, dizem de um tipo de poder que as organiza e as constitui. No que tange ao currículo de História, esses silenciamentos, organizados pelas relações de poder, atuam na produção de tipos específicos de sujeitos.

Assim, privilegia-se o saber masculino, que é considerado legítimo dentro de um discurso histórico. "*A história será, então, pensada como um campo de relações de força, do qual o historiador tentará aprender o diagrama, percebendo como se constituem os jogos de poder*" (RAGO, 1995, p. 77). Neste contexto as mulheres foram mantidas às margens do discurso historiográfico tradicional, que ainda mantêm "*[...] muitas zonas mudas e, no que se refere ao passado, um oceano de silêncio, ligado à partilha desigual dos traços, da memória e, ainda mais, da história, este relato que por muito tempo, 'esqueceu' as mulheres*" (PERROT, 2005, p. 9). Essas "zonas mudas" ainda são percebidas por meio dos currículos escolares, que, ao privilegiarem temáticas consideradas universais, desconsideram as mulheres em favor de conhecimentos ligados à ideia de masculino universal.

Entendemos, a partir da teorização foucaultiana, que o discurso é um conjunto de enunciados que encontram suporte em uma mesma formação discursiva, possuindo, não apenas um possível efeito de sentido ou de verdade, mas também uma história. Os discursos, nessa perspectiva, são compostos por tecnologias de poder que operam autorizando determinadas condutas, estabelecendo normas que produzem aquilo que nomeiam, ou seja, "*[...] práticas que formam sistematicamente os objetos de que falam*" (FOUCAULT, 2005, p. 55), atuando na constituição do cotidiano e dos indivíduos. O saber histórico é, nessa perspectiva, uma formação discursiva cultural, social e histórica, sendo a História um saber construído, moldado por interesses, por relações de força, com discursos que tornam históricos certos acontecimentos em detrimentos de outros. As discussões dos estudos de gênero ganham relevância, nesse contexto, por argumentarem que as desigualdades entre

homens e mulheres, nos mais diversos âmbitos da sociedade, são também uma construção discursiva cultural.

O conceito de gênero tem demonstrado grandes impactos e influências nas Ciências Sociais e Humanas e preconiza que mulheres e homens são produtos do meio social em que vivem. Portanto, gênero enfatiza o aspecto fundamentalmente social, relacional e cultural das diferenças alicerçadas no sexo (SCOTT, 1995). Joan Scott (1995) afirma que gênero é uma categoria de análise, porque é possível analisar como são significadas as diferenças entre masculino e feminino e esses significados são contextualizados socialmente. "*Em outras palavras, a categoria de gênero remete à ideia de que as concepções de masculino e de feminino possuem historicidade*" (PINSKY, 2009, p. 163). Nesse contexto, a historiadora Joan Scott (1995) argumenta que não existe determinação natural dos comportamentos de homens e de mulheres, e gênero é a percepção hierarquizada das diferenças sexuais. Portanto, "[...] *gênero é tanto produto das relações de poder quanto parte da construção dessas próprias relações*" (PINSKY, 2009, p. 165). Scott propunha fazer uma análise sobre "[...] *como as hierarquias de gênero são construídas, legitimadas, contestadas e mantidas*" (SCOTT, 1994, p.14). Para tanto, a historiadora apoiou-se nas análises e estudos pós-estruturalistas, defendendo que a história seja escrita a "*respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos*" (SCOTT, 1994, p.17). Assim, no esteio das análises pós-estruturalistas, Scott (1994) questionou a ideia de uma estrutura fixa e objetiva de significados ou relações sociais.

As contribuições que os estudos de gênero nas últimas décadas têm dado à historiografia contemporânea e às outras ciências sociais são relevantes, pois propõem tirar as mulheres da invisibilidade do passado e colocam um conjunto de problematizações e reflexões metodológicas importantes. Dentro desse contexto, as universalidades do discurso historiográfico são questionadas, possibilitando o crescimento da valorização dos aspectos relacionais na análise, apontando, também, para a necessidade de se historicizar os conceitos e categorias analíticas.

As estruturas sociais desiguais entre homens e mulheres se constituem em meio a relações de poder e esses desequilíbrios de gênero se refletem nas leis, na política, nas práticas sociais e nos currículos. Assim, as desigualdades de gênero

tendem a aprofundar outras desigualdades sociais, o que pode ser acirrado ainda mais por meio de currículos que se propõem a ser universais, como a BNCC, mas desconsideram as histórias das mulheres. Nesta perspectiva, ao se propor um currículo único obrigatório para todo o território nacional, mantêm-se visões parciais e excludentes, organizadas pelas forças sociais proeminentes. As alterações curriculares impostas com a Lei da Reforma do Ensino Médio, que analisaremos a seguir, reforçam os silenciamentos das histórias das mulheres, à medida que afirmam visões reducionistas da História no Ensino Médio.

Mudanças curriculares no Ensino Médio em contexto de avanço reacionário

A constituição da Base Nacional Comum Curricular foi marcada por intensos debates. A criação de uma base comum para a Educação Básica está prevista desde a promulgação da Constituição Cidadã, em 1988. Em 1996, a Lei 9494, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) reforçou a sua necessidade, determinando que o Governo Federal firmasse um pacto interfederativo, acordado com os vários níveis de governo para estabelecer competências e diretrizes capazes de orientar os currículos em todos os níveis do território nacional. Em 2014, o Conselho Nacional de Educação (CNE) começou o processo de debates sobre o tema da BNCC, "*[...] constituindo uma Comissão Bicameral criada pela Portaria CNE/CP nº 11/2014*" (AGUIAR, 2018, p. 9).

Ainda em 2014, o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005) reafirmava a necessidade de estabelecer diretrizes pedagógicas para a Educação Básica e de criar uma base curricular nacional, visando à orientação dos currículos escolares de todas as unidades da federação. Já nos anos de 2015 e 2016, uma primeira versão da BNCC foi disponibilizada para consulta pública e, "*[...] segundo dados do MEC, houve mais de 12 milhões de contribuições ao texto, com a participação de cerca de 300 mil pessoas e instituições*" (AGUIAR, 2018, p. 11). Nessa primeira versão da BNCC, disponibilizada para consulta pública, informa-se que o objetivo do documento normativo é "*sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes*" (BRASIL, 2015, p. 8).

Em 2016, a chamada "segunda versão" da Base foi colocada à disposição para as discussões que envolveram milhares de educadores/as e especialistas da área. A segunda versão da BNCC (BRASIL, 2016b) mantém, majoritariamente, a estrutura da primeira versão divulgada em 2015. Até a segunda versão havia um processo de construção coletivo[6] que foi interrompido devido às mudanças oriundas da ruptura democrática ocorrida no Brasil em 2016. Na segunda versão, a palavra "gênero", definida como construção histórica e cultural organizada em meio às relações de poder (SCOTT 1995), aparece várias vezes e em todas as etapas da Educação Básica. Na etapa do EM, o conceito é abordado em dez passagens diferentes. Por exemplo, afirma-se que no Ensino Médio é responsabilidade da área de Ciências Humanas

> propiciar oportunidades para a consolidação e o aprofundamento de conhecimentos e fortalecer atitudes que permitam
> (a) a desnaturalização da cultura e da organização social e, em decorrência, a sensibilização e o estranhamento com diversas formas de desigualdade (socioeconômica, racial, de gênero) e identidades (culturais, religiosas, étnico-raciais, geográficas) (BRASIL, 2016b, p. 628).

Na Unidade de Sociologia encontra-se que é preciso "[...] *identificar a concepção de gênero como construção social*" (BRASIL, 2016b, p. 648). Nesse contexto, podemos considerar o documento da segunda versão mais inclusivo e propositivo de demandas ligadas às questões da diversidade. Entretanto, é preciso ponderar que o componente de História e as discussões referentes a ele na BNCC foram fruto de intensos debates e questionamentos, sendo amplamente questionado o conteúdo de História presente na BNCC (CURY; REIS; ZANARDI, 2018).

A temática relativa à história das mulheres é abordada no documento da segunda versão em, pelo menos, três momentos. Especificamente, na Unidade Curricular 3 de História para o EM (EM23CH13), propõem-se "*analisar a importância dos direitos sociais relacionados às minorias na 'Carta cidadã' de 1988 (os direitos dos trabalhadores, das mulheres, das crianças, dos negros e índios, e dos*

[6] É preciso registrar que todo o processo de elaboração da BNCC, desde a sua origem, foi marcado por intensas disputas e tensões. Houve inúmeras manifestações contrárias a ela. Várias entidades como por exemplo a ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) e a ABdC (Associação Brasileira de Currículo) se manifestaram publicamente contra o currículo nacional.

quilombolas)" (BRASIL, 2016b, p. 645); ainda na mesma unidade, no objetivo (EM23CH16) pretende-se "*relacionar a história brasileira aos processos contemporâneos de conquista de direitos dos trabalhadores, das mulheres, dos negros e das populações indígenas*" (BRASIL, 2016b, p. 645) e, por último, no objetivo (EM23CH18) argumenta-se a necessidade de "*articular a história brasileira aos processos contemporâneos relacionados à conquista de direitos dos trabalhadores, dos negros, das populações indígenas, das mulheres e das minorias sexuais*" (BRASIL, 2016b, p. 645). Os três objetivos descritos, referentes à Unidade 3 de História, são propostas que dariam subsídios para os debates, argumentações e análises demandados pelo campo de estudos das histórias das mulheres no âmbito do EM.

No entanto, entre a segunda e a terceira versão da BNCCEM houve uma mudança extrema, principalmente, porque já em um contexto de golpe[7], optou-se por uma Medida Provisória (MP nº 746/2016) editada pelo então presidente Michel Temer, para alterar a área da educação, através de mudanças radicais nos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996. A MP 746 tinha o intuito informado de "*[...] dispor sobre a organização dos currículos do ensino médio, ampliar progressivamente a jornada escolar deste nível de ensino e criar a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral*" (BRASIL, 2016a). Nesse contexto, a terceira versão da BNCCEM pode ser considerada como fruto do processo de mudança institucional brasileiro, já que uma das mais marcantes alterações ocorreu justamente devido à Reforma do Ensino Médio. Assim, após a instalação do golpe de 2016, representantes dos grupos que disputavam a organização da BNCC galgaram a cargos no MEC e CNE, passando a disputar narrativas de construção e validação da Base, sem nenhum constrangimento de afirmar "*[...] ser um movimento legítimo de representação da sociedade civil*" (CORRÊA; MORGADO, 2020, p. 23).

[7]Apoiamo-nos em inúmeros estudos (MATTOS; BESSONE; MAMIGONIAN, 2016; RUBIM; ARGOLO, 2018; SOUZA, 2016) que afirmam que o processo de *impeachment* que destituiu Dilma Rousseff do poder executivo foi um golpe parlamentar e midiático. Consideramos que, apesar de ter se cumprido o rito processual de *impeachment* previsto constitucionalmente, isso não foi suficiente para garantir a idoneidade do processo, já que os motivos, as intenções e a própria condução do processo judicial foi fruto de decisões políticas e de interesses de grupos ligados à elite econômica (SOUZA, 2016).

Os debates sobre a BNCC são indissociáveis da Reforma do Ensino Médio, já que a BNCC está intrinsecamente atrelada à Lei 13.415, e é a forma de respaldar a Reforma do Ensino Médio. O "novo" EM só pode se concretizar com base na homologação da BNCCEM. A Reforma do Ensino Médio implanta, assim, uma nova estruturação curricular viabilizada por uma parte geral, composta por até 1.800 horas, que deve atender às prerrogativas da BNCCEM e uma parte flexível composta por cinco itinerários formativos: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciências da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais aplicadas; Formação Técnica e Profissional. Segundo o documento da BNCCEM, "*[...] essa nova estrutura valoriza o protagonismo juvenil, uma vez que prevê a oferta de variados itinerários formativos para atender à multiplicidade de interesses dos estudantes: o aprofundamento acadêmico e a formação técnica profissional*" (BRASIL, 2018c, p. 467). Problematizamos essa afirmação tendo em vista a reduzida infraestrutura das escolas brasileiras e o financiamento estatal reduzido para a educação, principalmente após a aprovação da Emenda Constitucional 95 de 2016, que impõe um limite orçamentário para os gastos em educação e saúde que vigorará por vinte anos no Brasil.

A Reforma também estendeu a jornada escolar, que passa gradualmente de 800 horas/ano para 1.400 horas/ano; a obrigatoriedade foi reduzida a apenas três disciplinas– Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Matemática – além de introduzir outros estudos e práticas em substituição às disciplinas de Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física**.** Trata-se de um conjunto de alterações curriculares que impõem diretrizes restritivas à formação da juventude brasileira, reduzindo as possibilidades de uma educação geral, à medida que propõe uma flexibilização curricular a partir dos chamados Itinerários Formativos, sem garantias financeiras para tal. A proposta de flexibilização, organizada na reforma do Ensino Médio, tornou-se uma contrarreforma da educação, à medida que demonstra substanciais regressos aos avanços dos direitos sociais. Além dos perceptíveis retrocessos educacionais, epistemológicos e sociais a contrarreforma da educação também enfatiza o caráter pragmático da Educação Básica, já que associa essa etapa à preparação para o mercado de trabalho; diminui a oferta de conhecimentos obrigatórios; potencializa as

desigualdades educacionais e possibilita a privatização da educação pública (DUARTE; REIS; CORREA; SALES, 2020).

A estrutura da BNCCEM não contempla matérias isoladas, mas propõe que o currículo do EM seja composto por arranjos curriculares e por itinerários formativos, organizando, a aprendizagem integrada. Assim, a partir das áreas do conhecimento e da formação técnica e profissional, organizam-se os itinerários formativos previstos no art. 36 da LDB, que, de acordo com a redação dada pela Lei nº 13.415/2017, são "*[...] organizados por meio da oferta de diferentes arranjos curriculares, conforme a relevância para o contexto local e a possibilidade dos Sistemas de Ensino*" (BRASIL, 2017).

A proposta é adotar *"*[...] ***flexibilidade*** *como princípio de* ***organização curricular****, o que permite a construção de currículos e propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e a multiplicidade de interesses dos estudantes*" (BRASIL, 2018b, p. 468 – grifos do documento). A configuração da BNCCEM, "*[...] além de ratificar a organização por áreas do conhecimento – sem desconsiderar, mas também sem fazer referência direta a todos os componentes que compunham o currículo dessa etapa –, prevê a oferta de variados itinerários formativos*" (BRASIL, 2018b, p. 468).

Sob a justificativa de igualdade de ensino e qualidade da educação a BNCCEM consolida uma série de saberes como sendo os válidos na sociedade brasileira e propõe que a educação deve ter um sentido pragmático para os/as jovens, através, principalmente da escolha dos itinerários formativos e da preponderância dos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática. Nesse sentido, utiliza-se uma operação discursiva, na qual a igualdade da educação é tida como sinônimo de escolha dos/das estudantes e da proposição de um currículo único.

É preciso mencionar outro importante documento que regulamenta os currículos do Ensino Médio no Brasil, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNEM). As DCNEM's, compostas pelo Parecer CNE/CEB Nº: 3/2018, aprovado em 08 de novembro de 2018 e pela Resolução nº 3, de 21 de novembro de 2018 (BRASIL, 2018a), foram atualizadas observando-se as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. O CNE adaptou as DCNEM's depois que o governo promulgou a lei

da Reforma do Ensino Médio, já que a lei impacta diretamente nas diretrizes dessa etapa do Ensino.

Retomando-se o processo de elaboração da BNCCEM, é preciso salientar que, em meio às divergências de organização, de teoria e de conteúdos do currículo nacional, essa etapa foi provisoriamente retirada do documento da Educação Básica e a construção da BNCC prosseguiu sem a interligação com a etapa do EM. A Comissão Bicameral do CNE, então, decidiu e organizou, em 2017, cinco audiências públicas nacionais, uma em cada macrorregião do país. Márcia Aguiar (2018), membra do CNE de 2014 a 2018, argumenta que, mesmo com as participações e as sugestões de mudanças para a BNCC, durante as audiências públicas de 2017, "*[...] não foram apresentadas justificativas por escrito para a não inclusão de contribuições ocorridas nas audiências públicas e mesmo as apresentadas pelo CNE*" (AGUIAR, 2018, p. 12) e o documento seguiu para sua finalização, com uma celeridade notável, criticada e denunciada por diversas entidades educacionais e pesquisadores/as.

Ainda em 2017, o MEC encaminhou uma terceira e última versão do texto ao CNE, que o aprovou. O documento da BNCC foi homologado em seguida pelo MEC, em sua terceira versão, no dia 20 de dezembro de 2017 para as etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental. Esta última versão, apresenta mudanças significativas, embora tenha sido apresentada como uma continuidade em relação às versões anteriores. Consiste em um texto bastante reformulado, com reduzidas discussões de gênero, com a sistematização dos conteúdos em áreas do conhecimento e abordagens generalistas.

A BNCCEM, entregue em abril de 2018 pelo MEC ao CNE, foi aprovada sem grandes oposições do Conselho no dia 04 de dezembro de 2018 e seguiu para homologação em 14 de dezembro de 2018. Pode-se considerar que "*[...] a opção pela construção da BNCC adotou uma metodologia verticalizada, a qual foi denominada de participativa*" (AGUIAR, 2018, p. 14). A homologação da BNCCEM foi, então, efetuada em meio às efervescentes discussões que tomaram o país em virtude dos últimos acontecimentos históricos, com a emergência de grupos reacionários e a eleição para a Presidência da República de um representante da extrema direita, Jair Bolsonaro, atualmente sem partido. Esses grupos reivindicam pautas e demandas nas esferas

educacionais e associam qualidade de educação à organização de currículos únicos, como a BNCCEM.

Márcia Aguiar (2018) afirma que, desde a ascensão e o "*[...] empoderamento das forças sociais que efetivaram o impeachment que ocasionou a derrubada do governo constitucional se desenhou uma nova configuração de poder no âmbito do MEC com a consequente alteração na correlação de forças no CNE*" (AGUIAR, 2018, p. 8). Uma dessas forças que se tornaram empoderadas com consolidação do golpe de 2016 foi a organização Escola sem Partido (ESP). Dentro desse contexto de disputas em torno do que ensinar, do que legitimar como válido no âmbito educacional, a ESP tem se mostrado bastante atuante. Essa entidade foi criada visando combater o que chamam de doutrinação ideológica nas escolas e vem interferindo em políticas públicas educacionais. Sua proposta é regular o que é ensinado em âmbito escolar e impedir determinadas discussões, como as das relações de gênero.

A qualidade da educação, nesse cenário, é defendida como sendo intrinseca à mudança curricular proposta pela Reforma do Ensino Médio e pela implementação da BNCCEM. O documento da BNCCEM anuncia, nesse sentido, que "*[...] espera-se que a BNCC ajude a superar a fragmentação das políticas educacionais, enseje o fortalecimento do regime de colaboração entre as três esferas de governo e seja balizadora da qualidade da educação*" (BRASIL, 2018c, p. 8).

Na apresentação do documento da BNCCEM, o ministro da educação à época da homologação, informou que a partir da vigência da Base,

> as redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passarão a ter uma referência nacional comum e obrigatória para a elaboração dos seus currículos e propostas pedagógicas, promovendo a elevação da qualidade do ensino com equidade (BRASIL, 2018c, p. 5).

Contudo, ao se estabelecer a BNCCEM, com seu caráter de saberes universais, "*pouco se problematiza a noção de qualidade da educação. A qualidade da educação tende a ser reduzida a uma vaga noção de qualidade de ensino, de assimilação de conteúdos, ao cumprimento de expectativas de aprendizagem*" (LOPES, 2018, p.26), à proposição de um currículo único. A qualidade da educação seria, então, mensurada através de conteúdos e aprendizagens únicas para todos/as os/as estudantes, com um currículo comum obrigatório. Saberes como estudos

provenientes do campo de pesquisa das histórias das mulheres seriam, mais uma vez, silenciados, em detrimento de conhecimentos tidos como universais e em nome da pretensa melhoria da qualidade da educação.

Silenciamentos e desigualdades na BNCCEM

Na BNCCEM homologada em 2018, diferentemente das duas formulações que a antecederam, não há qualquer referência direta às discussões promovidas pelo campo das histórias das mulheres: a temática foi totalmente interditada. Isso desloca o debate do currículo para conhecimentos nomeados como "neutros", "importantes", "não ideológicos", "generalistas", "universais" e não se debatem as políticas públicas de currículo no campo da história das mulheres. Assim, esse tipo de conhecimento generalista representa e configura-se como um discurso que demanda uma suposta neutralidade educacional, mas que, afinal, exclui as diferenças. É defendida uma visão de mundo reacionária, na qual o estudo das diferenças é chamado de doutrinação ideológica. Essas propostas curriculares reacionárias reivindicam a interdição, nos currículos da Educação Básica, de certos conteúdos demandados pelas Ciências Humanas, tais como discussões de gênero e aspectos políticos.

Entre as disputas em torno do que ensinar, venceu, na BNCCEM, uma visão de mundo reducionista, na qual as histórias das mulheres não têm viabilidade em currículos universalistas. Houve, assim, na versão final da BNCCEM, uma total supressão das histórias das mulheres, evidenciada pela retirada de temas e conteúdos que estavam inseridos na primeira e na segunda versão da Base. É notória também a noção de flexibilização e integração total das matérias, o que denota a escolha por um ensino pragmático, tecnicista e utilitarista.

A educação para a diversidade e para o espírito crítico é combatida, nessa realidade, impedindo inclusive que as histórias das mulheres estejam descritas nos currículos. Marielle Franco afirma que "*[...] como acontece no âmbito nacional, há um discurso organizado que dizima as propostas em prol de uma educação mais diversa e inclusiva. Reduz as nossas necessidades da pauta – que são muitas, a um debate vazio*" (FRANCO, 2018, p. 123). Nesse sentido, o golpe político de 2016 também pode ser analisado como uma expressão de misoginia da sociedade brasileira,

impulsionando a ascensão de grupos da extrema direita no Brasil, com visões reducionistas de sociedade e de família. "*O Golpe atinge social e simbolicamente a maioria da população, mas chega com força destruidora para todas nós, mulheres*" (FRANCO, 2018, p. 119). Nesse contexto educacional, vimos as discussões de gênero serem anuladas no PNE de 2014 e, posteriormente, com o reducionismo analítico e curricular da BNCCEM, no que diz respeito à representatividade social e histórica das mulheres. As histórias das mulheres, discussões tão importantes para a consciência das mulheres de sua representatividade social e *"[...] essencial para a emancipação das mulheres*" (LERNER, 2019, p. 27), são silenciadas no currículo nacional brasileiro. Nesse cenário, não é possível entender currículo se não como política específica.

Percebemos também, ao empreender a análise da BNCCEM, que há divergências importantes entre os documentos oficiais disponibilizados pelo MEC. Os documentos consultados para a pesquisa que subsidia o presente artigo foram os que estão disponíveis no site da Base Nacional Comum Curricular: o documento completo da Educação Básica, com 600 páginas (BRASIL, 2018b); o documento da versão exclusiva do Ensino Médio, com 150 páginas, disponível no site do MEC (BRASIL, 2018c); um terceiro documento disponível no site específico da Base com 154 páginas (BRASIL, 2018d); por último há ainda a versão navegável da BNCCEM, disponível no site específico da Base (BRASIL, [2018?]). Desta forma, há pelo menos quatro redações diferentes da BNCCEM homologada, de um currículo nacional que se propõe como alicerce para a qualidade da educação. Na redação da BNCCEM (BRASIL, 2018c), disponível no site do MEC, encontramos a palavra gênero apenas uma vez, no sentido de relações de gênero. No item 5.4, "Área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas" informa-se que

> No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra no processo de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Tais relações são pautadas pelas noções de indivíduo e de sociedade, categorias tributárias da noção de philia, amizade, cooperação, de um conhecimento de si mesmo e do Outro com vistas a um saber agir conjunto e ético. Além disso, ao explorar variadas problemáticas próprias de Geografia e de História, prevê que os estudantes explorem diversos conhecimentos próprios das Ciências Humanas: noções de temporalidade, espacialidade e diversidade (**de gênero**, religião, tradições étnicas etc.); conhecimentos sobre os modos de organizar a

> sociedade e sobre as relações de produção, trabalho e de poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, 2018c, p. 547 – grifo nosso).

A categoria gênero, interligada às discussões e demandas por diversidade, foi reduzida e, aparecendo uma única vez no documento do Ensino Médio, denota o desprestígio dessas questões e demonstra a proposta de restrição para que sejam trabalhadas no ambiente escolar. O fato de que existem documentos oficiais da BNCCEM com conteúdos diferentes nos parece ainda mais grave. A edição navegável do documento disponível no site da Base Nacional exclui completamente a palavra gênero. O texto dessa edição substitui a palavra gênero por raça, além de alterar drasticamente a redação do documento, mudando palavras, excluindo termos do texto e argumentações.

> No Ensino Fundamental, a BNCC se concentra nos processos de tomada de consciência do Eu, do Outro e do Nós, das diferenças em relação ao Outro e das diversas formas de organização da família e da sociedade em diferentes espaços e épocas históricas. Para tanto, prevê que os estudantes explorem conhecimentos próprios da Geografia e da História: temporalidade, espacialidade, ambiente e diversidade (**de raça**, religião, tradições étnicas etc.), modos de organização da sociedade e relações de produção, trabalho e poder, sem deixar de lado o processo de transformação de cada indivíduo, da escola, da comunidade e do mundo (BRASIL, [2018?]).

A categoria gênero tornou-se um termo a ser combatido, eliminado, extinguido das discussões curriculares. De fato, na edição navegável da Base em seu site, a palavra gênero foi totalmente suprimida, denotando a intenção de eliminar as discussões de gênero da esfera escolar. Em contexto de golpe e de avanço de ideias reacionárias, divulgou-se que existe uma suposta ideologização de crianças nas escolas e que esta situação deve ser combatida por meio de intervenção curricular e controle das falas de professores/as, através da interdição daquilo nomeado como "ideologia de gênero". A intenção de "*[...] interromper as conquistas dos direitos das mulheres e dos grupos LGBTS é evidente nesse slogan. Para atingir esse objetivo, considera-se imprescindível controlar o currículo*" (PARAÍSO, 2016, p. 39), distorcendo a temática, em função de ideais reacionários.

Os retrocessos para a educação já são perceptíveis, o PNE de 2014, por exemplo, se tornou letra morta, com as medidas pós-golpe, "*[...] pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar*" (SAVIANI, 2018, p. 38), tendo em vista os cortes financeiros na educação. O PNE era uma esperança para a melhoria significativa da qualidade da educação, uma vez que, com sua aprovação, incorporariam-se 10% do Produto Interno Bruto (PIB) para a educação e "*[...] com a destinação de parcela considerável dos recursos do pré-sal para a educação, sobreveio o golpe e estamos diante de um retrocesso não de anos, mas de décadas*" (SAVIANI, 2018, p. 38). Reforçamos que a retirada das discussões de gênero das metas do PNE representa uma grande perda no que tange aos direitos humanos. Essa ação foi uma investida coordenada realizada com a intenção de atender aos grupos reacionários da sociedade brasileira.

Tenta-se controlar o currículo, excluindo temáticas e pleiteando um ensino neutro e universal, mesmo com a dimensão incontrolável do currículo, tendo em vista que o currículo que chega nas escolas depende de muitos fatores. "*Paradoxalmente, exatamente por ser incontrolável, o currículo é escolhido por grupos reacionários para se fazer a coibição, o impedimento, a proibição e o controle dos temas gênero e sexualidade*" (PARAÍSO, 2016, p. 390).

As relações de poder que negligenciam as problemáticas de gênero e excluem as histórias das mulheres nos documentos curriculares do Ensino Médio, não conseguem, entretanto, banir essas temáticas do currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios. O poder, assim, não tem apenas a função de repressão, pois se o poder só tivesse função de reprimir, se agisse apenas por meio da censura, da exclusão, do impedimento, do recalcamento, se apenas se exercesse de um modo negativo, ele seria frágil (FOUCAULT, 2007). Desta forma, mesmo que a pressão ideológica e midiática esteja sobre os/as docentes, visando coibir debates e práticas pedagógicas consideradas pelos grupos reacionários como doutrinárias, há resistências que seguem mostrando as falhas dos currículos universais e as potencialidades de conhecer, por exemplo, a história de mulheres trabalhadoras, escritoras, escravizadas, intelectuais, que necessitam terem suas histórias narradas,

estudadas, analisadas, não mais esquecidas. Essas resistências também compõem as disputas pela definição curricular no Ensino Médio.

Considerações finais

Consideramos que houve um silenciamento das histórias das mulheres na BNCCEM homologada, reforçando o cerceamento histórico das mulheres, proveniente de relações de poder que se organizam no âmbito da política e da educação no Brasil. As mulheres estiveram alijadas da história em um movimento de apagamentos associados ao gênero (SCOTT, 1995), isto é, esses silenciamentos históricos estão atrelados às relações de poder desiguais da sociedade.

Desta forma, ao se instituir no país um currículo nacional obrigatório, com uma história única e pretensamente universal, corrobora-se com memoricídio das mulheres (DUARTE, 2019). Para Gerda Lerner, a prevalência da representação social masculina configurou-se em "*[...] privação educacional das mulheres e monopólio masculino sobre sua definição*" (LERNER, 2019, p, 269). Nesse contexto, a educação escolarizada, através dos currículos, torna-se mantenedora deste sistema de símbolos que excluem as mulheres. Nas disputas em torno do currículo, grupos reacionários também operam tentando silenciar as histórias das mulheres no EM, tendo como possíveis efeitos desta interdição a manutenção de desigualdades de gênero e de visões escolares simplistas.

Ao se afirmar que existem disputas nas esferas curriculares que silenciam certos conhecimentos ou, pelo menos, tentam minimizar saberes ligados à diversidade, é importante considerar a atuação da organização Escola sem Partido e do sintagma "ideologia de gênero" nesse contexto. Esse grupo, ligado ao espectro político da direita, faz parte de uma disputa estratégica no campo da educação, que envolve o exercício de controle curricular, a desqualificação e coerção dos/das profissionais da educação, culminando com a defesa de políticas reducionistas. Sob o projeto político, econômico e cultural pós-golpe de 2016, as mudanças estruturais e curriculares educacionais não foram amplamente debatidas com os/as profissionais de educação, seus sindicatos, com os/as representantes dos/das alunos/as e

pesquisadores/as da área educacional, sendo aprovadas à revelia dos interesses dos membros da comunidade escolar e demais interessados/as. São impostas verticalmente, apresentando-se como uma afronta aos preceitos democráticos, em um modelo de política pública a ser combatido.

As disputas que silenciam certos conhecimentos na esfera curricular também podem ser consideradas como produtivas, tendo em vista que estão associadas às relações de poder e *"[...] produzem sujeitos, experiências, prazeres, saberes, discursos, práticas, instituições, enfim, dão origem a isso que chamamos de 'realidade', ancorados nos seus rituais e objetos de verdade*" (FERRARI; MARQUES, 2011, p. 23). Assim, as relações de poder que limitam que as histórias das mulheres estejam nos currículos do Ensino Médio, não conseguem impedir essa temática no currículo vivido, pois sempre haverá resistências que enfrentam os silêncios impostos.

O campo curricular, desta forma, desenha-se no cenário atual e também historicamente como um território de disputas relacionadas a políticas públicas e projetos culturais. Os currículos únicos, com saberes ditos universais, difundem visões de sociedade baseadas em uma única noção de mundo, privilegiando noções patriarcais, excludentes e parciais de história. Essa configuração curricular normatiza conhecimentos pré-estabelecidos e impõe um modelo sociocultural em que pouco se problematiza a ausência das mulheres na história. Mudar essa concepção significa, assim, assumir uma visão plural dos saberes escolares, nos quais exista uma necessária representação feminina também através da história. Isso parece possível, como espécie de escape pela brecha, na seguinte passagem da BNCCEM, na qual afirma-se que a educação básica deve

> assumir uma visão plural, singular e integral da criança, do adolescente, do jovem e do adulto – considerando-os como sujeitos de aprendizagem – e promover uma educação voltada ao seu acolhimento, reconhecimento e desenvolvimento pleno, nas suas singularidades e diversidades (BRASIL, 2018c, p.14).

Nesse sentido, um currículo de História que privilegie outras histórias, outras visões de mundo, outras epistemologias; que dialogue com as diferenças, com as mulheres, com as problemáticas de gênero, étnicas e raciais, entre outros marcadores sociais, é um "*[...] exercício irrenunciável para a construção de alternativas para o futuro que sejam democráticas, de respeito às pluralidades e, quiçá, com mais*

condições de igualdade" (SILVA, C. 2019, p. 55). Acreditamos na necessidade de reescrita da história, de modo que seleções interessadas não naturalizem ainda mais a exclusão da história das mulheres, "[...] *ferramenta inicial ao se criar a consciência feminista nas mulheres*" (LERNER, 2019, p. 280), propondo, assim, a incorporação de uma visão de mundo feminista nas escolas.

Referências

AGUIAR, Márcia Ângela. Relato de resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara da Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº3, de 21 de novembro de 2018. Atualização das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio, observadas as alterações introduzidas na LDB pela Lei nº 13.415/2017. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, DF, 21 nov. 2018a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/publicacoes-para-professores/30000-uncategorised/59711-parecer-ceb-2018>. Acesso em: 17 abr. 2020.

_____. Lei nº. 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 13 ago. 2019.

_____. Lei 13.415 de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral.. **Diário Oficial da União,** Poder Executivo, Brasília, 16 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2017/lei-13415-16-fevereiro-2017-784336-publicacaooriginal-152003-pl.html>. Acesso em: 28 jul. 2018.

_____**.** Medida Provisória MPV 746 de 22 de setembro de 2016. Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei n º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei n º 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências. **Diário Oficial**

da União. Presidência da República. Brasília, 22 set. 2016a Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 16 abr. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2015.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2016b.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/. Acesso em: 10 jul. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/conselho-nacional-de-educacao/base-nacional-comum-curricular-bncc-etapa-ensino-medio>. Acesso em: 27 jan. 2020.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular** – Educação é a Base. Brasília, 2018d. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 27 jan.2020.
2018d.

_____. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC, [2018?]. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 05 abr. 2020

_____. Ministério da Educação. **Portal MEC.** Brasília: MEC, [2017?]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 abr. 2020

CALDEIRA, Maria Carolina da Silva; PARAÍSO, Marlucy Alves. Tecnologias de gênero, dispositivo de infantilidade, antecipação da alfabetização: conflitos na produção de corpos generificados. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 755-772, jul./set. 2016.

CORRÊA, Adriana; MORGADO, José Carlos. Os contextos de influência política e de produção de texto no currículo nacional brasileiro. **Textura**: Revista de Educação e Letras. v. 22 n. 50, abr/jun 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5622>. Acesso em: 07 abr. 2020.

CORRÊA, Shirlei de Souza; GARCIA, Sandra Regina de Oliveira. “Novo ensino médio: quem conhece aprova!” Aprova? **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, vol. 13, n. 2, p. 604-622, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/11469>. Acesso em: 19 jul. 2018.

CURY, Carlos Alberto Jamil; REIS; Magalli; ZANARDI, Teodoro Adriano Costa. **Base Nacional Comum Curricular:** Dilemas e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2018.

DUARTE, A. M. C.; REIS, J. B. DOS; CORREA, L. M.; SALES , S. R. A contrarreforma do Ensino Médio e as perdas de direitos sociais no Brasil. **Roteiro**, v. 45, p. 1-26, 4 jun. 2020. Disponível em: https://portalperiodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/22528. Acesso em: 15 maio 2020.

DUARTE, Constância Lima. Memoricídio: o apagamento da história das mulheres na literatura e na imprensa. In: XVIII Seminário Internacional Mulher e Literatura, 2019, Aracaju. **Anais...** Aracaju, Universidade Federal do Sergipe, 2019.

FERRARI, Anderson; MARQUES, Lucina Pacheco (Org.). **Silêncios e Educação.** Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 2008.

_____. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

_____. **Microfísica do Poder.** Rio de Janeiro: Edições Graal, 2007.

FRANCO, Marielle. “Mulher, negra, favelada e parlamentar: resistir é pleonasmo”. In: RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018.

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

LOPES, Alice Casimiro. Apostando na produção contextual do Currículo. In: AGUIAR, Márcia Ângela e DOURADO, Luiz Fernandes. (Org.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024:** avaliação e perspectivas. (Livro eletrônico). Recife: ANPAE, 2018.

MATTOS, Hebe; BESSONE, Tânia; MAMIGONIAN, Beatriz. **Historiadores pela democracia:** O golpe de 2016: A força do passado. São Paulo: Alameda, 2016.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 27, n. 3, dez. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/1806-9584-2019v27n358426>. Acesso em: 25 maio 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. **Currículo sem Fronteiras**, v. 16, n. 3, p. 388-415, set./dez. 2016.

PERROT, Michele. **As mulheres ou os silêncios da história**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2005.

_____. **Minha História das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2017.

_____. Práticas da Memória Feminina. **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 9, nº 18. Ago. 89/set. 89.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 159, jan. 2009. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2009000100009>. Acesso em: 29 maio 2018.

RAGO, Margareth. "O efeito-Foucault na historiografia brasileira". **Tempo Social**. São Paulo, V. 7, Nº 1-2, out. 1995. p. 67-82.

RUBIM, Linda. ARGOLO, Fernanda (Org.). **O Golpe na perspectiva de gênero**. Salvador: EDUFBA, 2018.

SALES, Shirlei Rezende**. Orkut.com.escol@:** currículos e ciborguização juvenil. 2010. 230 f. Tese - (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação Universidade Federal de Minas Gerais,. 2010.

SAVIANI, Demerval. A crise política e o papel da educação na resistência ao golpe de 2016 no Brasil. In: KRAWCZYK, Nora; LOMBARDI, José Claudinei (Org.). **O Golpe de 2016 e a Educação no Brasil.** Uberlândia/Minas Gerais: Navegando Publicações, 2018.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade,** v. 20, UFRGS, 1995, p. 13.

_____. História das Mulheres. In: BURKE, Peter (ORG.). **A escrita da história.** São Paulo: Novas Perspectivas, UNESP, 2011.

_____. Prefácio a "Gender and Politics of History". **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 3, p.11-27, 1994. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>. Acesso em: 26 maio 2018.

SILVA, Cristiane Bereta. Conhecimento Histórico escolar. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de. **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: Uma introdução às teorias do currículo. 3ª edição. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, dez. 2007. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-0188200700020001>. Acesso em: 18 maio 2018.

SOUZA, Jessé. **A radiografia do golpe**: entenda como e por que você foi enganado. Rio de Janeiro: Leya, 2016.