

HISTÓRIA, TEORIA CURRICULAR E ENSINO DE HISTÓRIA

Por saberes plurais

HISTORY, CURRICULUM THEORY AND TEACHING HISTORY

For plural knowledge

DANIEL MACHADO CARVALHO

BRANCO DE ASSIS¹

RESUMO

O presente artigo objetiva contribuir para as discussões da História e do Ensino de História em torno da necessidade de desconstrução das narrativas masculinas dos saberes historiográficos e escolares. À luz da lei 14.986/24, a qual prevê o ensino de experiências femininas ao longo da história do Brasil e do mundo nas diversas disciplinas escolares, este trabalho almeja, a partir da articulação de referenciais teóricos da teoria da História, da teoria curricular e da pesquisa sobre Ensino de História, refletir acerca da importância de pedagogias e currículos que evoquem criticamente as questões de gênero e sexualidade. Isso será abordado a partir de ponderações vinculadas ao potencial do uso de fontes nas aulas de História a fim de se fomentarem debates sobre relações de gênero em diferentes espaço-temporalidades; especificamente, será evocada uma fonte do site *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira* – cujo objetivo central é fornecer conteúdos e documentos históricos para fins didático-pedagógicos – referente à construção de uma casa de recolhimento de mulheres em Sorocaba no início do século XIX, no intuito de se propor uma forma de se discutir dialogada, crítica e coletivamente relações de gênero historicamente constituídas, engendrando articulações entre passado e presente. Conclui-se o trabalho sublinhando-se que o Ensino de História mobiliza conhecimentos de campos distintos que dialogam entre si e influenciam-se reciprocamente, destacando-o como uma práxis em *lugar de fronteira*.

Palavras-chave: Teoria da História. Estudos de Gênero. Ensino de História. Teoria Curricular. Lei 14.986/24.

ABSTRACT

This article aims to contribute to discussions on History and History Teaching regarding the need to deconstruct male narratives in historiographical and school knowledge. In light of Law 14.986/24, which provides for the teaching of female experiences throughout the history of Brazil and the world in all the school

¹ Licenciando em História pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail do autor: danielbrancodeassis@gmail.com

subjects, this work desires, based on the articulation of theoretical references from History theory, curriculum theory and from research on History Teaching, to reflect about the importance of pedagogies and curriculums that critically address issues of gender and sexuality. That will be approached from ponderations connected to the potential of using historical sources in History classes in order to foster debates about gender relations in different space-times; specifically, a source present in the website *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira* – whose main goal is to offering historical content and documents to didactic-pedagogic goals – related to the construction of a Women’s shelter in Sorocaba in the early 19th century will be evoked, for the purpose of proposing a way of discuss through dialogue, critically and collectively, gender relations historically constituted, generating articulations between past and present. This work is concluded by emphasizing that History Teaching mobilizes knowledge from different fields that dialogue with each other and influence each other, highlighting it as a *praxis of frontier*.

Keywords: History theory. Gender Studies. History Teaching. Curriculum theory. Law 14.986/24.

INTRODUÇÃO

A lei 14.986, publicada dia 26 de setembro de 2024, acrescenta novo artigo à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, de 1996 –, determinando a obrigatoriedade de serem realizadas práticas educacionais e pedagógicas que abordem variados aspectos e experiências das mulheres na história do Brasil e do mundo nas diversas disciplinas da Educação Básica (AGÊNCIA SENADO, 2024). Essa lei, ao menos em teoria, representa um avanço nos parâmetros educacionais brasileiros, posto que busca equiparar a presença masculina e feminina no currículo nacional. Em uma leitura a contrapelo, no entanto, este artigo objetiva refletir acerca da necessidade de se promulgar uma lei para se fazer abordar questões relacionadas às mulheres na educação: o que isso indica no que tange à maneira como se formam os indivíduos e os saberes no país? Quais são as identidades privilegiadas no currículo tradicional brasileiro? E, acima de tudo, *por que* certa maneira de ser, pensar e viver – a do sujeito moderno ocidental masculinizado – predomina em detrimento da multiplicidade de existências possíveis?

Essas questões serão abordadas a partir de três perspectivas teórico-conceituais que serão articuladas entre si. Começar-se-á pelas discussões da teoria da História relativas à fecundidade do uso da categoria analítica de gênero, a fim de se entender como as relações de poder e as organizações sociais das

sociedades ocidentais pautam-se em hierarquizações sócio-historicamente construídas a partir da diferença percebida entre os sexos. As reflexões se embasam nas contribuições teóricas de Scott (1995), Pinsky (2009), Louro (1995) e Oliveira (2020) a esse debate, sublinhando-se o caráter estruturante das relações de gênero na constituição das iniquidades sociais e da produção e legitimação de saber hegemônico no ocidente.

A segunda perspectiva mobilizada diz respeito à teoria curricular; mais especificamente, à teoria curricular pós-crítica, a qual se relaciona a diversas problematizações levantadas por autorias classificadas como *pós-estruturalistas*, inclusive no interior das teorias de gênero, como Scott (1995). Com efeito, Silva (1999, 2014) reconhece que há abordagens e enfoques teórico-conceituais e metodológicos dos mais variados amalgamados sob a alcunha do termo *pós-estruturalismo* – teorias pós-coloniais, trabalhos com foco em questões étnico-raciais, sexuais e de gênero, além da presença de intersecções entre eles –; porém, ele identifica um princípio epistemológico basilar nesses trabalhos, qual seja, a desconstrução da noção moderna de um sujeito racional autônomo universal por meio da evidência do caráter eurocentrado, branco, heteronormativo e masculino dessa ideia de *sujeito*. Partindo dessas reflexões, Silva elaborou uma visão sobre currículo que o concebe como território de disputa entre identidades em relação assimétrica de poder atravessado por embates sociais, políticos e simbólicos em torno das significações culturais e identitárias que são legitimadas e que se fazem hegemônicas nele (SILVA, 1999, p. 11-7).

No currículo tradicional, são predominantes práticas de significação que visam a consolidar a ideia moderna de sujeito, pretendido como uma entidade metafísica universal e elemento estruturante da *razão moderna ocidental* (SILVA, 1999, p. 111-3); em uma perspectiva pós-crítica, caberia ao currículo abrigar práticas que busquem colocar em questão de ordem política a produção dessa norma ocidental moderna de identidade, considerando-se a multiplicidade de questões de poder que se inter-relacionam em torno de sua cristalização (SILVA, 2014, p. 96-101). O currículo é entendido, pois, a partir do entrelaçamento entre questões de identidade, subjetividade e relações desiguais de poder (SILVA, 1999, p. 15-7).

O terceiro campo de saber engajado neste trabalho é o de Ensino de História. No esteio das análises de Araújo (2012) e Cubas (2017), este trabalho defenderá que a matéria escolar História ainda se encontra fortemente vinculada a uma perspectiva de narrativa do saber histórico moderno-ocidental – e, portanto, calcada em diversos princípios ontoepistêmicos eurocêntricos –, em descompasso com a pujante produção acadêmica internacional e nacional que evidenciou as problemáticas deletérias dessa forma de construção do conhecimento. A mesma disciplina, entretanto, traz consigo um potencial enquanto possibilitadora de práticas subversivas em relação à estrutura produtiva de saberes subsistente na Educação Básica extraordinário; a História pode levar os estudantes a se defrontarem com experiências espaciais e temporais das mais diversas de maneira crítica, estimulando a percepção de si enquanto sujeito histórico localizado, contextualizado e, por conseguinte, *agente de transformação social*, passo precípua para se desnaturalizar as desigualdades sócio-históricas latentes na sociedade, as quais são vistas frequentemente como inerentes à organização em sociedade (ARAÚJO, 2012; CUBAS, 2017).

Nesse sentido, Alberti (2019) e Araújo (2012) produzem reflexões que visam a pensar práticas de Ensino de História capazes de realizar a potencialidade transformadora dessa disciplina. Ambas defendem o uso de fontes históricas em salas de aula, porquanto os documentos possuiriam o efeito de trazer os(as) estudantes ao proscênio da produção do conhecimento histórico e possibilitariam a multiplicação de narrativas históricas no intuito de se instabilizar a subordinação hegemônica de diferenças. Tal estratégia pedagógica ajudaria, também, a problematizar a maneira como ele é construído, pois evidenciaria o papel das subjetividades em sua elaboração, já que se relacionam às intencionalidades da escrita histórica, às problematizações evocadas pelos(as) historiadores(as) etc. (ALBERTI, 2019).

A fito de elaborar o potencial transformador do uso de fontes históricas em sala de aula, será evocado o documento *Recolhimento de mulheres*, presente no site *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira* – site do Arquivo Nacional criado para fornecer conteúdo e fontes históricas de maneira adaptada para fins didático-pedagógicos –, pois apresenta possibilidades de se exortar

diferentes debates acerca de relações de gênero no passado e presente brasileiros. Ele será perscrutado mediante a metodologia da *análise de discurso*, especificamente a proposta por Hoffmann (2019), a qual enfatiza a importância de se empreenderem esforços para se imaginar perguntas e questões aos documentos que busquem deslindar o implícito, o oculto, o que não está em seu primeiro plano, sobretudo quando se trata de grupos sociais historicamente marginalizados. Essa forma de pensar análise histórica é bastante profícua para um ambiente de sala de aula, posto que galvanizaria os discentes a criarem e pesquisarem diferentes propostas, possibilidades e hipóteses com o auxílio do professor.

É no centro das articulações possíveis entre as diferentes perspectivas teóricas supracitadas que este artigo se faz presente. Abordar criticamente a pesquisa do Ensino de História requer lidar com saberes diferentes que se conectam e se influenciam mutuamente; afinal, o Ensino de História, como bem caracterizado por Monteiro e Penna (2011), é *lugar de fronteira*, isto é, um campo de saber com demarcações de singularidade, mas, sobretudo, palco de intensos diálogos entre conhecimentos distintos, marcados por múltiplas relações de troca e aproximação/distanciamento. Adiante, serão melhor desenvolvidas essas discussões.

1. GÊNERO: UMA CATEGORIA ÚTIL PARA ANÁLISE HISTÓRICA²

Na segunda metade do século XX, o mundo ocidental presenciou a emergência de uma série de movimentos sociais, políticos e intelectuais que questionavam o status quo vigente. As críticas percorreram múltiplos aspectos nodais da epistemologia ocidental moderna; a ideia de um sujeito uno e indivisível, cuja racionalidade o tornava autônomo e pretenciosamente universal, caiu por terra ao ser desmantelada por recortes de gênero, raça, sexualidade, entre outros, exercendo influência em uma miríade de campos do conhecimento. Serão enfocadas nesta seção as problematizações epistemológicas advindas do campo das relações de gênero, debruçando-se sobre suas implicações

² Este título faz referência explícita ao título homônimo do artigo seminal de Joan Scott, publicado pela primeira vez em português em 1995 na revista *Educação & Realidade* e objeto central das reflexões desta seção.

historiográficas e pedagógicas.

Começo evocando o trabalho seminal de Joan Scott (1995). A autora inicia-o fazendo um panorama geral das principais abordagens sobre a questão de gênero no século XX, discorrendo criticamente acerca de pontos positivos e negativos – a seu ver, evidentemente – de cada vertente teórica para, nas páginas seguintes, desenvolver sua perspectiva, em diálogo com as influências coetâneas (SCOTT, 1995, p. 74-84). Scott nos exorta a refletir sobre a necessidade de se desenvolver uma abordagem crítica que considere aspectos históricos, psicanalíticos, sociais e discursivos a fito de se intentar compreender a multidimensionalidade das assimetrias de poder inter-relacionadas na desigualdade das relações de gênero e seus impactos na estruturação de variadas camadas do status quo.

A historiadora americana apoia-se, fundamentalmente, em dois pilares do pós-estruturalismo: Derrida e Foucault. A crítica desconstrutiva de Derrida, a qual busca minar os fundamentos da epistemologia ocidental moderna a partir do desmantelamento dos pilares operacionais da hierarquização racional em oposições binárias (SCOTT, 1995, p. 84), e o conceito de poder de Michel Foucault, “entendido como constelações dispersas de relações desiguais, discursivamente constituídas em ‘campos de força’ sociais” (SCOTT, 1995, p. 86), foram mobilizados pela historiadora no intuito de embasar suas reflexões em torno do caráter histórico das diferenças percebidas entre os sexos e da significação primária das relações de poder a partir dessas diferenças (SCOTT, 1995, p. 86). Consoante a autora, entender gênero enquanto categoria historicamente constituída implica quatro elementos relacionados entre si:

em primeiro lugar, os símbolos culturalmente disponíveis que evocam representações simbólicas (e com frequência contraditórias) – Eva e Maria como símbolos da mulher, por exemplo, na tradição cristã ocidental – mas também mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção. [...] Em segundo lugar, conceitos normativos que expressam interpretações dos significados dos símbolos, que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas. Esses conceitos estão expressos nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, políticas ou jurídicas e tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino. [...] O desafio da nova pesquisa histórica consiste em fazer explodir essa noção de fixidez, em descobrir a natureza do

debate ou da repressão que leva à aparência de uma permanência intemporal na representação binária do gênero. Esse tipo de análise deve incluir uma concepção de política bem como uma referência às instituições e à organização social - este é o terceiro aspecto das relações de gênero. [...] O quarto aspecto do gênero é a identidade subjetiva. [...] Os/as historiadores/as precisam, em vez disso [em vez de se fiarem exclusivamente à teoria psicanalítica de identidade], examinar as formas pelas quais as identidades generificadas são substantivamente construídas e relacionar seus achados com toda uma série de atividades, de organizações e representações sociais historicamente específicas (SCOTT, 1995, p. 86-8).

Ou seja, os discursos que constroem determinadas identidades de gênero intencionalmente proclamadas como naturais e intemporais são, na verdade, permeados por múltiplas relações de poder que alicerçam o imaginário político, simbólico, social e cultural de dada sociedade. Nesse sentido, Scott desenvolve sua ideia de gênero como forma primária de significar as relações de poder, ou seja, como elemento estruturante da percepção e da organização concreta e simbólica da vida social. Consoante ela, gênero permeia, por meio de binarismos dicotômicos hierarquizantes, concepções de identidade, moral, ética e conhecimento, pretendendo-se universal e imutável quando é, com efeito, fruto de padrões generificados de poder em disputa em diferentes espaço-temporalidades – sendo, portanto, histórico e historicizável.

Torna-se imprescindível, pois, levar em conta a maneira como se articulam as relações de gênero em determinado contexto sócio-histórico a fim de se compreender efetivamente sua organização social e seus mecanismos de reforço e legitimação.

Apesar de elemento pivotal das relações sociais, a historiografia tradicional, predominantemente europeia, branca e masculina, ignorou peremptoriamente, durante bastante tempo, o papel das relações de gênero nos contextos sócio-históricos. Em um contexto de efervescência do pensamento intelectual feminista na Academia, o qual engendrou profícuos debates historiográficos relativos ao apagamento da agência feminina nas narrativas históricas hegemônicas, o trabalho de Scott se mostra fundamental, pois enfatiza o caráter masculino das perspectivas historiográficas predominantes até o século XX e a insuficiência desse tipo de lente analítica para se compreender as múltiplas dimensões humanas, preconizando um alargamento das noções

tradicionais do que é historicamente importante, implicando “não somente uma nova história de mulheres mas também uma nova história” (GORDON; BUHLE; DYE, 1976, p. 89 *apud* SCOTT, 1995, p. 73), além de exercer influência em outros campos do conhecimento, tais qual o da teoria curricular, como se verá na próxima seção.

Na esteira das fecundas análises de Joan Scott, engendrou-se um momento intelectual brasileiro vicejante no que tange às questões de gênero e sexualidade como elementos estruturantes das relações sociais. Entre muitas autorias possíveis, evocarei as contribuições de Pinsky (2009) e Louro (1995) vinculadas à circunscrição da dimensão subjetiva dos sujeitos às condições objetivas e materiais de determinada temporalidade histórica – elementos econômicos, políticos e demográficos, entre outros – e a consequências político-pedagógicas engendradas pela utilização de gênero enquanto categoria histórico-social fundamental na Academia e na História escolar.

Pensando na articulação entre História e Ensino de História, uma perspectiva capaz de fomentar possibilidades de análise de determinados contextos históricos pensando as diferenças percebidas entre os sexos como produtos da história, frutos de seu tempo, sem significar a subvalorização da agência individual, pode ser fecunda para práticas dissidentes em sala de aula (PINSKY, 2009, p. 183-4). Sublinhar que o presente e o futuro das desigualdades de gênero não são dados a priori, e sim constantemente (re)elaborados pelos sujeitos históricos à luz, com efeito, da concretude da vida social, possui um potencial catártico de promover ideias e práticas de contestação às hierarquizações contemporâneas, sendo uma ação que denota, pois, comprometimento político (LOURO, 1995, p. 124).

Guacira Louro (1995) destaca a potência desestabilizadora da contestação às hierarquizações binárias relativas ao masculino e feminino da teorização de gênero de Scott. O procedimento desconstrutivo proposto por Derrida e apropriado pela historiadora americana é profícuo para desnaturalizar e desmantelar não somente assimetrias cristalizadas concernentes às relações de gênero, mas também atreladas às outras iniquidades presentes na sociedade brasileira, tais quais a racial – binarismo assimétrico branco/não-branco – e a religiosa – cristãos/não-cristãos –, permitindo a elaboração de saberes escolares

e acadêmicos que subvertam radicalmente a estruturação das desigualdades sócio-históricas do status quo vigente (LOURO, 1995, p. 126-30).

Oliveira (2020), contudo, lembra-nos que uma historiografia que toma por objeto sujeitos historicamente olvidados não necessariamente subverte hierarquizações ontoepistêmicas estabelecidas nas normas de produção e legitimação de saberes históricos. Ela sugere, na esteira de Valeria Añon e Mario Rufer, que devemos almejar uma *outra imaginação de experiência histórica* se desejamos uma teoria crítica da ação e agência históricas, mormente quando pensamos em agentes negligenciados pela História oficial, calcada no “uso das diferenças como ponto de inflexão crítica dos artifícios epistêmicos que estabelecem e mantêm um ‘mesmo’ como referência universal, regulatória, normativa e excludente de seus ‘outros’, múltiplos e particulares” (OLIVEIRA, 2020, p. 18).

Demanda-se, assim, um engajamento político, intelectual e pedagógico a fim de se empreenderem esforços em torno da construção de programas de ensino abertos às ressonâncias e ruídos dos *outros* da ciência histórica tradicional (OLIVEIRA, 2020, p. 19). Mais importante que aberturas inclusivistas ou enganosamente plurais em salas de aula, é necessário conceber caminhos que efetivamente coloquem em xeque, no caso dos Estudos de Gênero, naturalizações de significações concernentes ao binômio identidade-diferença, tensionando padrões patriarcalistas de poder e de conhecimento difundidos em salas de aula. Uma *imaginação histórica do feminismo* (OLIVEIRA, 2020, p. 17), podemos dizer.

Nessa perspectiva, o Ensino de História se apresenta enquanto potencial espaço profícuo para se promover percepções de mundo que vão de encontro à norma política, social e simbólica hegemônica patriarcal de ser, viver e pensar; para serem fomentadas, portanto, novas significações curriculares, como se verá a seguir.

2. CURRÍCULO E A CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE(S)

A emergência de um campo de estudos voltado especificamente para currículo é recente na história educacional ocidental. Sua origem se liga ao livro de Bobbit *The curriculum*, escrito em 1918, num contexto em que se discutia

fervorosamente qual rumo a educação das massas nos Estados Unidos deveria tomar. Bobbit defende nessa obra uma concepção educacional e pedagógica que se afasta do modelo humanista tradicional, entendido por ele como desconexo da realidade de crescente industrialização nos EUA e de necessidade de mão-de-obra. Sua ideia central era que

tal como uma indústria, Bobbit queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. [...] Na proposta de Bobbit, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor (SILVA, 1999, p. 23).

O modelo educacional industrial de Bobbit consolidou sua hegemonia nos EUA, exercendo influência em muitos países – inclusive no Brasil – com o livro de Ralph Tyler publicado em 1949, traduzido para o Brasil em 1974 com o título *Princípios básicos de currículo e ensino*. A teorização curricular de Tyler, assim como a de Bobbit, assume preceitos meramente organizacionais e de desenvolvimento, instituindo a educação técnica como paradigma hegemônico. Seu objetivo maior é determinar os objetivos de aprendizagem que a escola deve atingir e o que deve fundamentar a escolha dessas metas. Consoante Tyler, deve-se buscar os objetivos de aprendizagem a partir de estudos sobre os aprendizes, sobre a vida contemporânea fora da escola e das disciplinas acadêmicas, baseando-se na psicologia da aprendizagem e na filosofia social e educacional da escola (SILVA, 1999, p. 24-6).

As práticas pedagógicas e educacionais tecnicistas, que assolaram o Brasil durante o período da Ditadura Militar (CANDAU, 1983, p. 18-21), limitam-se a pensar em maneiras de se dinamizar os conteúdos de aprendizagem de modo a tornar a escola mais eficiente. Não se questiona o *porquê* de se ensinar certas coisas em detrimento de outras; naturalizam-se os objetos de aprendizagem, tomando-os como necessários e legítimos sem a devida reflexão crítica em torno das implicações cognitivas, identitárias e subjetivas de se propor a ensinar isso e não aquilo. O currículo é, portanto, tratado como mera tabela de conteúdos a serem trabalhados da maneira mais eficiente possível.

À luz das lutas sociais e políticas ocorridas no mundo ocidental nas

décadas de 1960 e 70 e da gradual abertura política no Brasil a partir da Anistia de 1979, o campo intelectual brasileiro viu vicejar diversas renovações teórico-conceituais e metodológicas concernentes a múltiplas áreas do conhecimento, dentre elas a da teoria curricular. Em meio à renovação das ciências humanas, sociais e linguísticas, que trouxe ao centro da produção dos saberes questões de raça, gênero, sexualidade, enfim, uma miríade de novas perspectivas epistêmicas que colocaram em xeque diversas concepções arraigadas na teoria do conhecimento ocidental, o campo de estudos sobre currículo, como não poderia deixar de ser, não saiu incólume.

Silva (1999) faz um panorama geral das principais teorias *críticas* e *pós-críticas* que influíram nos estudos curriculares ocidentais. Não cabe ao escopo deste artigo retomar toda a discussão desse livro seminal; doravante, sublinharei as problematizações vinculadas às teorias classificadas como *pós-críticas*, destacando o papel delas no desmonte da concepção moderna de *sujeito* enquanto entidade metafísica pretendida como universal e na construção teórica de Silva acerca do currículo, a qual o concebe como *documento de identidade* (SILVA, 1999, p. 150).

A fito de compreender as teorias pós-críticas, cabe entabular a discussão por meio de uma análise sobre sua denominação. O prefixo *pós* não é simplesmente um indicativo temporal, de algo que veio depois; ele atrela *pari passu* ao termo que o segue um sentido de superação e continuidade, de rompimento e permanência. Ele indica, efetivamente, o que Derrida classifica como um conceito que opera *sob rasura*, sob uma espécie de escrita dupla. Consoante Derrida,

por meio dessa escrita dupla, precisamente estratificada, deslocada e deslocadora, devemos também marcar o intervalo entre a inversão que torna baixo aquilo que era alto [...] e a emergência repentina de um novo “conceito” que não se deixa mais – que jamais se deixou – subsumir pelo regime anterior (DERRIDA, 1981, p. 42 *apud* HALL, 2014, p. 104).

Ou seja, o termo *pós-crítico* sugere que as teorias abarcadas por essa nomenclatura apresentam dissonâncias com relação às correntes denominadas *críticas*, porém mobilizam conceitos trabalhados por elas, embora de maneira diferente. Essa breve análise do sufixo *pós* em *pós-crítico* serve também para

entender a relação entre *pós-estruturalismo* e *estruturalismo* e *pós-modernismo* e *modernismo*, conceitos-chave mobilizados na concepção de Silva sobre currículo.

Tomaz Tadeu Silva desenvolve em seu livro *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias de currículo* (1999) um debate teórico-conceitual em torno do que seria teoria curricular. Partindo de pressupostos pós-estruturalistas, o autor desconstrói a própria ideia de *teoria* em sua conceituação tradicional – como uma ferramenta que auxilia no desnudamento do “real”, entendido como o mundo exterior ao indivíduo, cuja existência seria independente dele –, pensando nos estudos curriculares como discursos que produzem noções particulares de currículo que são imbricadas às tramas linguísticas que supostamente o descreveriam “como realmente é” (SILVA, 1999, p. 11-3). No esteio dessa reflexão, Silva estabelece o objetivo central da obra, qual seja, deslocar os esforços por uma possível definição cristalizada de currículo para uma busca pelas questões que as “teorias curriculares” intentaram – e intentam – responder – demandas sociais, históricas, organizacionais –, e como as diferentes convocações feitas aos currículos resultam em variegadas criações discursivas acerca deles (SILVA, 1999, p. 14).

Segundo o autor, na base de qualquer teorização curricular reside uma questão central: qual indivíduo a educação deseja formar. Essa questão aferra-se umbilicalmente à escolha dos conteúdos, posto que eles dependem de quais valores, conhecimentos e habilidades são desejados e vistos como legítimos para os estudantes. A seleção de certos saberes em detrimento de outros é um processo atravessado pelas múltiplas assimetrias de poder que estruturam a sociedade; não somente a desigualdade de classe, mas as de raça, gênero, sexualidade, entre outras. E é nesse ponto que Silva se afasta das teorias curriculares *críticas*.

Tanto as teorias *críticas* quanto as *pós-críticas* destacam o entrelaçamento de questões ligadas às subjetividades, às identidades e ao poder na formação curricular. Os teóricos *críticos*, no entanto, privilegiam as desigualdades de classe enquanto elementos determinantes da configuração dos currículos, desconsiderando o papel precípua das outras diversas iniquidades que permeiam o status quo vigente na determinação dos conteúdos

e práticas curriculares.

Trazer a lume “os outros” da sociedade para o campo de estudos do currículo, para além da classe trabalhadora – evidenciando, inclusive, que esse termo suprime a interseccionalidade das relações de opressão que escapam do âmbito estritamente econômico – é a prova peremptória da importância da influência de teóricos *pós-estruturalistas* e *pós-modernos* – os quais, diferentemente do que se acha no senso comum acadêmico, são diferentes, conforme o próprio Silva evidencia (SILVA, 1999, p. 117-8) – nos estudos curriculares. Sem perder de vista as profícuas contribuições de autorias *críticas* às pesquisas sobre currículo, as quais foram notórios no desvelamento dos mecanismos de opressão à classe trabalhadora e de reprodução social e cultural da classe dominante em sistemas educacionais e seus currículos, Tomaz Silva expande o escopo de suas análises ao entender que as múltiplas assimetrias de poder imbricam-se na configuração curricular, na legitimação do saber praticado nas escolas e na subjetividade formada pelo currículo – a qual também o modifica, estabelecendo-se uma relação dialética entre a “teoria” e a prática curriculares –, o qual responde a múltiplas convocações e disputas de ordem étnica, sexual, cultural, racial, de gênero, enfim, a demandas sócio-históricas e culturais das mais diversas (SILVA, 1999, p. 146-50). É no bojo dessas notórias problematizações que Silva descreve o currículo:

Em suma, depois das teorias críticas e pós-críticas, não podemos mais olhar para o currículo com a mesma inocência de antes. O currículo tem significados que vão muito além daqueles aos quais as teorias tradicionais nos confinaram. O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade (SILVA, 1999, p. 150, grifo do autor).

O currículo é, portanto, local de disputas entre diferentes significações, subjetividades e identidades permeadas por poder e historicamente constituídas que alicerçam as relações sociais e escolares que formam os indivíduos. Formação esta que, a partir da segunda metade do século XX, é pressionada a abarcar cada vez mais perspectivas plurais de existência, que demandam renovações na práxis educacional e pedagógica.

É nessa seara que o Ensino de História encontra terreno fértil para desenvolver habilidades, conhecimentos e valores que estimulem o diálogo entre diversas existências possíveis e legítimas que fissurem o modelo normativo de *identidade* – no singular – entranhado no âmago da educação tradicional. Cinthia Araújo (2012) discute a constituição da disciplina histórica escolar no Brasil a fim de entender o que de fato está contido no âmago do que é chamado de “História tradicional”, afirmando que sua formação atrelada a ideais de nação e identidade nacional disseminadas pela elite político-intelectual do século XIX é ponto central para se compreender o tipo de identidade privilegiado pelo ensino de História – um sujeito abstrato universal oriundo de noções racistas, patriarcais e eurocristãs.

Araújo, contudo, defende que o saber histórico escolar possui uma especificidade epistêmica propícia para o fomento de tensionamentos ao status quo posto, caracterizada pelo *pluralismo racional* e pelo *descontinuísmo* (ARAÚJO, 2012, p. 85-7). Ambos se referem ao diálogo entre múltiplos saberes e formas de pensar que confluem na elaboração cotidiana do saber em sala de aula, engendrando terreno propício para se desenvolver *ecologias* de temporalidades, saberes e culturas – isto é, o diálogo entre modos de ser, viver e pensar de diversas espaço-temporalidades e sociedades.

Na esteira das proposições de Boaventura de Sousa Santos, Cinthia Araújo (2012) defende a *interculturalidade crítica* enquanto princípio ontoepistêmico que deve guiar o potencial de entrecruzamento de perspectivas sociopolíticas, identitárias e culturais no Ensino de História, a fito de dismantelar, gradativamente, *as marcas da tradição moderna* – chamada por Araújo (2012, p. 50) de *regime moderno de historicidade* – ainda largamente presentes na História escolar. Por uma pedagogia da multiplicidade e diferença que o saber histórico escolar deve ser remodelado; por um projeto político-pedagógico voltado para as inúmeras alternativas de entrelaçamento de *identidades, experiências e temporalidades possíveis* (ARAÚJO, 2012; SILVA, 2014) em desacordo com a hegemonia patriarcal subsistente.

3. FONTES HISTÓRICAS NO ENSINO: POTENCIALIDADE TRANSFORMADORA

A lei 14.986/24, citada no início do presente artigo, responde a demandas em torno do aumento da presença de conhecimentos, saberes e experiências vinculados às mulheres nos currículos nacionais, abrindo espaço também para os Estudos de Gênero. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (1998) já previam, desde o final do século passado, a temática *gênero e sexualidade* como tema transversal e, pois, necessário de ser abordado por diferentes disciplinas escolares que não somente a de História (CUBAS, 2017, p. 76). Entretanto, práticas pedagógicas que se proponham a trabalhar assuntos concernentes às relações de gênero enquanto construção social e histórica são raras e, quando realizadas, sofrem ataques de amplos setores da população brasileira, os quais evocam, entre outras perspectivas conservadoras de viés quase sempre religioso, a suposta “ideologia de gênero” que seria contrária aos “tradicional valores da família” (CUBAS, 2017, p. 76-9).

Nesse ínterim, os conceitos, noções e problemáticas mobilizados em torno de gênero como categoria analítica vicejam na sociedade em movimentos políticos, demandas sociais e questões cotidianas, convocando os historiadores e professores de história a incluí-los em suas práticas acadêmicas e docentes. No que tange à escola, contudo, a tarefa é ainda mais árdua; como bem diz Cubas,

nesse sentido, é possível constatar um certo descompasso entre o entendimento acerca do passado que se constrói em âmbito acadêmico e a História escolar. Não falamos aqui em termos de avanço ou retrocesso (até porque se tratam de campos distintos, formados por saberes e objetivos distintos), mas ressaltamos que os debates teóricos e as múltiplas possibilidades metodológicas que desassossegaram a ciência histórica no século XX, não surtiram o mesmo efeito sobre a História escolar. Apesar de assumirmos a multiplicidade da/na História, a existência de dissonâncias e a impossibilidade de apreensão de um passado verdadeiro e único, ao pensarmos a História escolar, nos encontramos ainda bastante arraigados aos eventos que parecem incontornáveis (CUBAS, 2017, p. 81).

Subjaz ainda no saber histórico escolar de modo (quase) indiscutível os mecanismos de produção de saber que se supõem neutros, mas, como Araújo (2012) afirma, são oriundos de uma matriz moderno-ocidental de pensamento caracterizada por privilegiar identidades patriarcais, racistas e eurocristãs. Pensar em maneiras de construir conhecimento histórico no Ensino Básico que

rompa com esse padrão patriarcalista ocidental arraigado é tarefa imprescindível em prol da constituição de um currículo cujo cerne seja pôr criticamente em questão as normas socioculturais naturalizadas pelas assimetrias de poder, tais quais as que envolvem o machismo e o sexismo.

As ponderações de Alberti (2019) e Araújo (2012) indicam um caminho possível para a elaboração de práticas docentes que objetivem confrontar a concepção tradicional de História do ensino escolar: o uso de fontes históricas nas aulas. A seguir virá uma longa citação de Alberti defendendo, em linhas gerais, seu ponto, mas creio ser profícuo trazê-la.

Muitas pessoas que não estão diretamente envolvidas com a história como disciplina podem achar que o trabalho do historiador consiste no estudo de um repertório mais ou menos fechado de acontecimentos disponíveis para exame, e na transmissão desses acontecimentos na forma de narrativa. É importante entendermos, contudo, que o conhecimento sobre o passado é condicionado pelas perguntas que fazemos às fontes, perguntas essas que permitem que as fontes documentem algo, isto é, se transformem em evidência de algo. À semelhança do cientista no laboratório, o historiador se faz perguntas, as quais consegue ou não responder a partir dos documentos que encontra. E muitas vezes, em função mesmo dos documentos que encontra, precisa refazer suas perguntas, o que incide sobre aquilo que descobre. O trabalho com fontes possibilita, então, que os estudantes aprendam que o conhecimento sobre o passado é resultado do trabalho intelectual do historiador. [...] Fontes estimulantes que possam engajar nossos estudantes na direção do tema estudado e permitam explorar a complexidade do passado abrem espaço para o aprendizado efetivo. Elas são indícios de situações vividas e da diversidade de formas de ser e de agir (ALBERTI, 2019, p. 107).

Exortar os estudantes a serem coletivamente protagonistas dos saberes históricos construídos em sala de aula, planejados para envolverem temáticas que evoquem corporeidades dissidentes ao sujeito abstrato moderno-ocidental, tem um potencial significativo de fomentar ponderações críticas acerca das desigualdades sócio-históricas vigentes. Ademais, ajuda-os a se perceberem enquanto sujeitos historicamente situados, o que contribui para que desnaturalizem a vivência cotidiana e, assim, para que sejam semeadas sementes de transformação social.

Cinthia Araújo (2012) denomina isso de perspectiva *procedimental*. Ao analisar aproximações e afastamentos de duas coleções didáticas aprovadas

pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) de 2011 em relação ao *regime moderno de historicidade* – à tradição eurocêntrica de ensino, portanto –, ela destacou a proficuidade de se levar à sala de aula fontes históricas de variegadas naturezas e espaço-temporalidades em prol da promoção de diálogos críticos coletivos acerca da produção de identidades, diferenças e agências ao longo da história (ARAÚJO, 2012, p. 137-59).

Ao serem defrontados com experiências espaço-temporais diversas, os limites do currículo de História tradicional podem ser profundamente tensionados em prol de currículos e pedagogias que busquem subverter os mecanismos sócio-históricos e culturais produtores e reprodutores do normal e do anormal, do incluído e excluído, da identidade e diferença (SILVA, 2014, p. 101), perpetuadores de padrões moderno-ocidentais excludentes de ser, viver, pensar e conhecer (ARAÚJO, 2012). Assim, o uso de fontes históricas em salas de aula de Ensino de História, se pensadas na intenção de promoverem questionamentos políticos, epistêmicos e pedagógicos relativos ao status quo, representam uma potencialidade transformadora na maneira como se forma identidades, subjetividades e, ulteriormente, *pessoas* no Brasil.

4. O ARQUIVO NACIONAL E A HISTÓRIA LUSO-BRASILEIRA: UMA POSSIBILIDADE

Uma equipe do Arquivo Nacional (A.N.), maior arquivo da América Latina, criou o site *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*, cujo objetivo principal é disponibilizar fontes históricas do acervo localizadas entre os séculos XVI e XIX digitalizadas e adaptadas para fins didático-pedagógicos a nível de Ensino Básico e Superior. O tema central, como o nome do site sugere, é a América Portuguesa; o canal de divulgação científica é dividido em 65 temas, cada um composto por certo número de documentos históricos, sugestões bibliográficas, ementas e comentários (ARQUIVO NACIONAL, 2017).

Considerando-se a discussão da seção anterior, doravante trarei um exemplo possível de fonte histórica capaz de fomentar fecundos debates em salas de aula de História relacionada às relações de gênero, tendo em mente o potencial disruptivo de se trazer à sala de aula de História escolar documentos históricos que permitam o diálogo entre múltiplas experiências e modos de ser,

viver e pensar. O documento foi retirado do site do Arquivo Nacional, já estando digitalizado e com uma série de referências e dicas de pesquisa para maior aprofundamento no tema tanto para os docentes que quiserem utilizá-lo quanto para os estudantes que estiveram analisando-o.

Optei pela fonte *Recolhimento de mulheres*, a qual se encontra inserida no tema *Brasil* e no subtema *Mulheres na Colônia* do site do A.N. O documento em questão, uma carta, foi redigido em 22/06/1810, no Palácio do Rio de Janeiro, por D. Fernando José de Portugal e Castro – o conde de Aguiar –, o qual exercia à época, entre outras funções, a de presidente do Real Erário – órgão que expedia, junto do Conselho da Fazenda, todos os negócios pertencentes à arrecadação, distribuição e administração da Fazenda Real do continente e domínios ultramarinos –, sendo o destinatário Antonio José da França e Horta, político de grande relevância na Capitania de São Paulo e um dos atores principais vinculados ao embate sociopolítico e jurídico referente à fundação do Recolhimento de Santa Clara pelas irmãs Manoela de Santa Clara e Rita de Santa Igenes.

A escolha dessa fonte foi guiada pelas possibilidades imaginadas de discussões possíveis sobre relações de gênero no passado brasileiro e suas articulações com o presente a partir de toda a situação relacionado à atuação das irmãs na fundação do Recolhimento – “casas de reclusão voltadas para educação de mulheres, surgidas na época moderna. Em sua maioria, eram instituições laicas, não ligadas diretamente à Igreja, embora pudessem, mais tarde, transformarem-se em conventos” (ARQUIVO NACIONAL, 2020). O(A) professor(a), antes de levar a fonte a sua aula, faria um trabalho de pesquisa sobre ela a fim de atuar como guia dos alunos quando eles se debruçassem sobre a carta.

Em um primeiro contato com a fonte, a percepção treinada de um(a) historiador(a) acostumado(a) a trabalhar questões de gênero a partir de fontes primárias logo é atizada quando nota que a epístola explicitamente fez referência aos nomes de duas mulheres, mas foi escrita por um homem e dirigida a outro homem, politicamente proeminentes. Imediatamente, hipóteses devem ser evocadas: será que a participação delas se resume a um pedido? O que está por trás de um documento que beira a mera formalidade? Essas são perguntas

que o(a) docente de História deve estimular os alunos a se fazerem, a fim de incitá-los a buscarem mais informações que balizem suas próprias ideias. Ao fazer um trabalho de análise da fonte anteriormente à aula, ele(a) será capaz de auxiliar os discentes a construir os próprios saberes históricos em contato direto com o documento, cerne da profissão de historiador(a).

O olhar sobre a carta de Conde de Aguiar há de ser para além do que está escrito. É necessário convocar os estudantes a ponderarem acerca dos silêncios da fonte, das omissões, em busca do que está além do primeiro plano; por meio do explícito, deslindar o implícito, a partir de uma análise oblíqua no trato com o arquivo (HOFFMANN, 2019, p. 147-53). Assim, possibilita-se esgarçar os limites formais dele em busca da recuperação de experiências, vivências e práticas de grupos sociais historicamente marginalizados, contribuindo para promover nos alunos autorreflexões em torno de entenderem a si como sujeitos historicamente localizados e atravessados por inúmeras possibilidades de construções sociais de gênero e sexualidade (ZARBATO, 2015, p. 62-3). Além disso, fomenta-se a ação pesquisadora dos discentes, que poderão pesquisar diferentes caminhos, hipóteses e ideias guiados por suas perguntas à fonte.

Pensar-se-ia, por exemplo, acerca da pressão social que as irmãs exerceram nos bastidores da luta política para seu pedido chegar até as altas instâncias da administração colonial; o conde refere-se na carta à Manoela como “D. Manuela de Santa Clara” (ARQUIVO NACIONAL, 2020), sendo o “D.” abreviação de Dona, epíteto vinculado ao estatuto de nobreza do Império português, permitindo-nos inferir que o local social privilegiado das requerentes – o qual, por sua vez, leva-nos a presumir que são mulheres brancas – é um fator relevante no que tange à atenção conferida ao recolhimento desejado.

A historiografia de língua portuguesa tem combatido, sobretudo desde a renovação das ciências humanas ocorrida durante os anos 1980, o estereótipo da “mulher branca ociosa”, presente no imaginário popular e acadêmico relativo ao período colonial brasileiro, por meio do estudo de fontes históricas que evidenciam o caráter multifacetado e variegado do que era comumente amalgamado sob a expressão homogeneizante “mulher branca” (SILVA, 1995). O Ensino de História no Brasil, no entanto, não incorporou, em larga medida,

essas contribuições, engendrando, conforme Caroline Cubas, “um certo descompasso entre o entendimento acerca do passado que se constrói em âmbito acadêmico e a História escolar” (CUBAS, 2017, p. 81). Creio que a reflexão oblíqua sobre essa carta de 1810 seja mais um indicativo de que, sobretudo a partir de 1750, mesmo as brancas componentes das elites possuíam uma participação social mais ampla do que se preconizava pelo discurso patriarcal da época, o qual lhes legava apenas o casamento ou a vida religiosa (SILVA, 1995, p. 76-82). Essa constatação em uma sala de aula pode parecer insignificante, mas vai de encontro à base da narrativa do conhecimento histórico sobre Brasil colonial nas escolas – a qual ignora/deturpa uma série de questões envolvendo relações de gênero em suas múltiplas esferas –, contribuindo para a construção de um conhecimento histórico escolar desviante da norma patriarcal excludente predominante.

O mestrado de Bruna Garcia (2019), o qual entrelaça História das Mulheres, estudos de gênero e História Social a fito de compor um quadro histórico apurado concernente à fundação e ao funcionamento do Recolhimento de Santa Clara (GARCIA, 2019, p. 10-9), evidencia a indispensabilidade da agência das irmãs Manoela e Rita para a realização da casa de clausura feminina. Diferentemente do que pode aparentar essa epístola do conde de Aguiar ao Antonio José da França e Horta, Manoela e Rita fizeram muito mais do que apenas requerer a permissão régia passivamente: elas viajaram à corte do Rio de Janeiro para defenderem seu caso; angariaram o suporte da marquesa Camareira-mor e da viscondessa do Real Agrado; utilizaram-se do prestígio familiar advindo da parte paterna a fim de serem, efetivamente, ouvidas; custearam a construção do prédio da casa de clausura; enfim, perpetraram uma série de ações que faziam uso do capital sociopolítico delas e da imagem dicotômica sobre o sexo feminino no intuito de alcançarem seu objetivo (GARCIA, 2019, p. 50-9).

A fecundidade dessa fonte para se tentar renovar práticas docentes de Ensino de História é, creio, significativa. Levar os estudantes a trabalharem com um documento histórico que traz em si inúmeras faces, experiências e atuações femininas na história, de modo a ressaltar a coexistência de um complexo de vivências historicamente constituídas de relações de gênero, parece-me ser

fundamental na busca pedagógica por currículos cujo foco seja dismantelar a identidade tradicionalmente privilegiada no saber histórico escolar, qual seja, o sujeito moderno abstrato das narrativas históricas cristalizadas, em prol de construções de *ecologias de saberes* que considerem as múltiplas existências excluídas pelo viés hegemônico. Seria de suma importância, portanto, para fomentar significações históricas que rompessem com a *tradição disciplinar oitocentista* (ARAÚJO, 2012) ainda largamente presente no Ensino de História brasileiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: ENSINO DE HISTÓRIA COMO LUGAR DE FRONTEIRA³

O foco deste artigo foi produzir reflexões tendo em vista as demandas do tempo presente concernentes à necessidade de se renovar o currículo educacional brasileiro. A Lei 14.986/24 convoca as disciplinas escolares, dentre elas a de História, a examinar suas narrativas de construção e transmissão do conhecimento, preponderantemente – quase exclusivamente – masculina. Em um mundo contemporâneo nevrálgicamente marcado pelo fluxo cultural, pelas múltiplas e contingentes identidades em constante reconstrução (HALL, 2006), o Ensino de História, historicamente responsável no Brasil e, grosso modo, no Ocidente do século XIX em diante pelo ensinamento de valores cívicos, morais e identitários às novas gerações, há de se modificar radicalmente em relação às suas tradições epistêmicas de origem, sedimentadas na hegemonia do *sujeito racional moderno*, pilar de uma concepção de conhecimento calcada em uma hierarquização eurocêntrica que ignora e silencia inúmeras possibilidades de experienciar o mundo, de concebê-lo e de agir nele (ARAÚJO, 2012).

Articulou-se aqui a Teoria da História – destacando-se as discussões sobre o uso da categoria analítica de gênero para se compreender as relações de poder de um dado corpo social – e a Teoria Curricular – enfocando-se os aportes teórico-conceituais e metodológicos de Silva (1999) à luz das diversas perspectivas teóricas classificadas pelo autor como *pós-críticas* – a fim de se abordar a discussão sobre a renovação da prática docente de História de maneira efetivamente crítica, considerando-se as questões contemporâneas

³ Referência ao paradigma teórico sugerido por Monteiro e Penna (2011).

radicadas na crítica à epistemologia ocidental moderna, sobretudo no que tange à sua concepção de sujeito uno, racional e pretensiosamente universal. Refletir acerca de um Ensino de História que se proponha a, efetivamente, contemplar as práticas, vivências e saberes sócio-históricos múltiplos das sociedades é tarefa imprescindível para o tempo presente.

As reflexões teóricas que evocaram a categoria analítica gênero como precípua para o entendimento das relações de poder de uma sociedade matizaram o olhar sobre as desigualdades sócio-históricas que eivam a contemporaneidade. Trazer a lume que as diferenças sociais percebidas entre os sexos não só marcam nevrálgicamente a intersubjetividade homem-mulher como também são formas primárias de significar as relações de poder de sociedades ocidentais estende o peso do patriarcalismo ontoepistêmico a âmbitos da organização social, política e simbólica pretensiosamente proclamados como *desgenerificados*, tais como o da produção de conhecimento. Levar essa problematização para o cerne da História escolar, a qual ainda se pretende generificamente neutra quando, na verdade, reproduz narrativas de conhecimento fortemente masculinizadas, é fulcral para se desestruturar o patriarcado epistemológico que assola a educação brasileira (CUBAS, 2017).

À luz das reflexões de Silva (1999), as problematizações das teorias de gênero – e das múltiplas outras perspectivas *pós-críticas* – relativas à identidade que se naturaliza como a ideal são fundamentais a fim de se imaginar uma pedagogia e um currículo que coloquem a formação das subjetividades dos discentes em questão de caráter político. Escapando-se da promoção de um tipo correto de perceber e experienciar a realidade, os estudantes não de defrontar-se com a multiplicidade de maneiras de pensar, viver e agir sem o estabelecimento de hierarquizações a priori. No que tange às diferentes formas de conceber as identidades de gênero, é de suma importância que as práticas educacionais estimulem os discentes a irem além dos binarismos estanques hegemônicos, extremamente limitantes e, ulteriormente, aprisionadores das inúmeras possibilidades de ser e estar no mundo.

No esteio das contribuições de Alberti (2019) e Araújo (2012), defendi a proficuidade de se pensar no uso de fontes históricas em salas de aula a fim de matizar a percepção dos alunos sobre si mesmos enquanto sujeitos históricos e

sobre o conhecimento histórico, atravessado por subjetividades que influem sua construção. Elas estimulam o choque entre experiências de diferentes espaços e tempos, fomentando a conscientização dos estudantes no tocante à coexistência de vivências possíveis.

Objetivando imaginar a potencialidade de uma fonte histórica em sala de aula para se pormenorizar a historicidade e a contingência das relações de gênero, apresentei um exemplo de documento fecundo para se promoverem essas discussões. A fonte *Recolhimento de mulheres*, presente no site *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira* do A.N., no tema *Brasil* e no subtema *Mulheres na Colônia*, permite, creio, trazer ao proscênio do Ensino de História inúmeras reflexões em torno da masculinização do saber histórico – que tenta condenar o tipo de agência histórica feminina subjacente à produção da epístola ao esquecimento – e das diversas experiências femininas na história e do caráter histórico das relações de gênero, contribuindo para uma prática docente voltada à multiplicidade e à diferença.

Na esteira do trabalho seminal de Monteiro e Penna (2011), penso ser precípua considerar o Ensino de História com vistas a diferentes campos do saber que circulam entre si, influenciando-se mutuamente sem as diferenças entre eles serem suprimidas; ou seja, que dialogam dialeticamente por meio de fronteiras fluidas, dinâmicas. A articulação feita neste artigo entre teoria da História, teoria curricular e Ensino de História evidencia, creio, a interpenetração de saberes distintos que, ao se articularem, compõem o rico campo de estudos da História Escolar; seguindo o paradigma teórico-conceitual apurado e arguto de Monteiro e Penna (2011), defendo que a práxis do Ensino de História é *lugar de fronteira*, isto é, lugar onde se demarcam diferenças e, ao mesmo tempo, onde se produzem aproximações, diálogos e circulações entre saberes que entram em contato (MONTEIRO; PENNA, 2011, p. 194).

Por fim, cabe dizer que este artigo busca contribuir para o debate relativo às conexões entre gênero, Ensino de História brasileiro e currículo, sem a pretensão de encerrar algum aspecto da discussão. Haja vista as muitas demandas do tempo presente em prol de mudanças curriculares nacionais, as quais engendraram pressões que culminaram na promulgação da Lei 14.986/24, este trabalho almeja, especialmente, evocar questões e possibilidades atreladas

às teorizações sobre gênero na educação brasileira, visando a engrossar as discussões vinculada à defesa de pedagogias e de currículos que abarquem criticamente a multiplicidade de existências e experiências possíveis, a combater a identidade masculinizada hegemônica nos saberes escolares e a promover saberes efetivamente *plurais*.

REFERÊNCIAS

ALBERTI, Verena. Fontes. In: FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV, 2019.

ARAÚJO, Cinthia Monteiro. **Por outras histórias possíveis**: em busca de diálogos interculturais em livros didáticos de histórias. Tese (doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Departamento de Educação, 2012, 176 f.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores – da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis/RJ: Vozes, 1983.

Carta do conde de Aguiar ao Antonio José de França e Horta. **Arquivo Nacional do Rio de Janeiro**, site *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*. Disponível em http://historiacolonial.an.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=5347&Itemid=460. Acesso em: 03/12/2024.

CUBAS, Caroline Jaques. Gênero e Ensino de História: demandas de um tempo presente. In: Cintia Lima Crescêncio; Janine Gomes da Silva; Lidia Schneider Bristot. (Org.). **Histórias de Gênero**. 1ed. São Paulo: Verona, 2017, v. 1, p. 79-92.

GARCIA, Bruna de Oliveira. **Espaço de fé e relações de poder**: o Recolhimento Feminino de Santa Clara de Sorocaba (1800-1850). Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de São Paulo. São Paulo, 2019, 140 f.

HOFFMANN, Raquel. Silêncio Ensurdecedor, Ausência Palpável – perspectivas para uma História das Mulheres no Medievo. In: ALVES, Gracilda; HOFFMANN, Raquel (Orgs.). **Memória**: questões historiográficas e metodológicas. – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Autografia, 2019, p.147-153.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, v. 20, n.2, jul./dez. 1995, p. 101-132.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de história: saberes em lugar de fronteira. **Educação & Realidade**, vol. 36, n. 01, jan./abr. 2011, p. 191-211.

Notícia sobre o conteúdo do site *O Arquivo Nacional e a História Luso-Brasileira*. **Arquivo Nacional do Rio de Janeiro**, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/arquivonacional/ptbr/canais_atendimento/imprensa/noticias/o-arquivo-nacional-e-a-historia-luso-brasileira. Acesso em: 03/12/2024.

OLIVEIRA, Maria da Glória de. **Outros sujeitos, outras teorias**: reflexões para um programa de ensino de teoria feminista decolonial da História, 2020. Disponível em: https://www.academia.edu/52629507/Outros_sujeitos_outras_teorias_reflex%C3%B5es_para_um_programa_de_ensino_de_teor%C3%ADa_feminista_decolonial_da_Hist%C3%B3ria. Acesso em: 13/03/2026.

PINSKY, Carla Bassanezi. Estudos de Gênero e História Social. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 17, n. 1, jan. 2009, p.159-189.

Reportagem sobre a promulgação da Lei 14.986/24. Agência Senado, 26/09/2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2024/09/26/nova-lei-garante-ensino-sobre-as-grandes-contribuicoes-de-mulheres-a-humanidade#:~:text=A%20partir%20de%202025%20ser%C3%A1,do%20Brasil%20e%20do%20mundo>. Acesso em: 03/12/2024.

SCOTT, Joan Wallach. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, jul./dez.1995, p. 71-99.

SILVA, Maria Beatriz Nizza da. Mulheres brancas no fim do período colonial. **Cadernos Pagu** (4): 1995, p. 75-96.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias de currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. 15ª ed. – Petrópolis/RJ: Vozes, 2014.

ZARBATO, Jaqueline Aparecida Martins. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas, v. 4, n. 8, jan./jun. 2015, p. 49-65.

Recebido em 13-12-2024.

Aprovado para publicação em 09-03-2026.