



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS ERECHIM
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO SCRITU SENSU
MESTRADO INTERDISCIPLINAR EM CIÊNCIAS HUMANAS**

ALESSANDRA KÁTIA VICROVSKI

**A QUESTÃO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM
CURRÍCULAR:
Percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino Fundamental
de uma cidade da Região do Alto Uruguai/RS**

**ERECHIM
2020**

ALESSANDRA KÁTIA VICROVSKI

**A QUESTÃO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM
CURRÍCULAR: Percepções dos professores de História dos anos finais do
Ensino Fundamental de uma cidade da Região do Alto Uruguai / RS**

Dissertação de mestrado, apresentada para o Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas. Linha de pesquisa: Educação, Culturas e Cidadanias Contemporâneas.

Orientadora: Prof^ª Dr. Adriana Salete Loss

**ERECHIM
2020**

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Vicrovski, Alessandra Kátia

A QUESTÃO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM CURRÍCULAR:
Percepções dos professores de História dos anos finais do Ensino
Fundamental de uma cidade da Região do Alto Uruguai / RS /
Alessandra Kátia Vicrovski. -- 2020.

116 f.

Orientadora: Doutora em Educação Adriana Salete Loss

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em
Ciências Humanas, Erechim, RS, 2020.

1. Base Nacional Comum Curricular. 2. Gênero. 3.
História. 4. Ensino Fundamental. I. Loss, Adriana
Salete, orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.
Título.

ALESSANDRA KÁTIA VICROVSKI

**A QUESTÃO DE GÊNERO NA BASE NACIONAL COMUM
CURRÍCULAR: Percepções dos professores de História dos anos finais do
Ensino Fundamental de uma cidade da Região do Alto Uruguai / RS**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS, para a obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas, defendido em Banca Examinadora em 24/8/2020.

Aprovado em: 24 de Agosto de 2020.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Adriana Salete Loss – UFFS
Orientadora

Prof. Dr. Arnaldo Nogaro – URI

Prof. Dr. Halferd Carlos Ribeiro Júnior – UFFS

Prof. Dr. Mairon Escorsi Valério – UFFS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente gostaria de pontuar como os caminhos que trilhei não foram fáceis, como não é fácil para nenhum estudante que ao mesmo tempo estuda e trabalha. Esses momentos se dividiram em instantes de alegria e horas de preocupação. Por isso, esse trabalho significa mais do que um título de Mestre, é um título de superação.

Primeiramente, gostaria de agradecer à minha família, meu Pai Nelson e minhas irmãs, Aline e Adriana, que como sempre, demonstram enorme orgulho da irmã casula. Amo muito vocês!

À Prof. Dra. Adriana Salete Loss, pela orientação nesse trabalho, mas também, por não desistir de mim.

Agradeço também aos professores participantes da banca de qualificação e defesa, Prof. Dr. Halferd C. R. Júnior, Prof. Dr. Arnaldo Nogaro e Prof. Dr. Mairon E. Valério pelas importantes contribuições para a melhoria deste trabalho.

Aos professores que aceitaram participar das entrevistas, compartilhando de seus conhecimentos e tempo.

Às Escolas Estaduais do município de Erechim/RS que abriram suas portas para que fosse possível completar essa pesquisa.

Agradeço à minha amiga Milena Macioroski que sempre esteve ao meu lado me apoiando e mostrando que todo sacrifício no final valeria a pena.

Agradeço à minha amiga Fernanda May pelos inúmeros conselhos e considerações que ajudaram a compor esse trabalho; muito obrigado.

Enfim, a todos aqueles que, de alguma forma, estiveram ao meu lado me incentivando a concluir esta dissertação.

RESUMO

O presente trabalho tem como tema de estudo a Base Nacional Comum Curricular e os Estudos de Gênero. Objetiva-se identificar no texto da BNCC, especificamente nos (anos finais do Ensino Fundamental, a presença de discussões sobre Gênero para, em seguida, compreender as percepções dos professores de História sobre esse conceito para a disciplina. Dessa forma, a investigação tem origem na problemática: A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao que se refere a etapa do Ensino Fundamental aprovada no ano de 2017, se propõem (ou não) a trabalhar com o conceito de Gênero? A partir de suas diretrizes, quais são as percepções dos professores de História do 6^a ao 9^a ano do Ensino Fundamental, de quatro escolas estaduais do município de Erechim do Estado do Rio Grande do Sul, sobre esse conceito para a disciplina? A investigação é de caráter qualitativo e orientou-se pelo enfoque descritivo-interpretativo, mediante pesquisa bibliográfica, estudo documental e de campo, tendo como universo pesquisado quatro escolas Estaduais do município Erechim/RS pertencentes à 15^a Coordenadoria Regional de Educação. Realizaram-se entrevistas semiestruturadas com cinco professores do Ensino Fundamental que ministram a disciplina da História entre o 6^o ao 9^o ano. Para a análise dos dados emergidos das entrevistas semiestruturadas com os professores e do Estudo Documental da BNCC, baseou-se na proposta de Análise de Conteúdo de Bardin (1977). Ao final dessa pesquisa, foi possível concluir que os professores entrevistados não ignoram a importância de se discutir sobre Gênero nas aulas de História, porém, ficou evidente que as percepções desses sujeitos sobre o que é Gênero, explicitam falta de conhecimento teórico aprofundado, sobre a temática. O que levou, repetidas vezes, os professores a relacionarem Gênero à opção sexual. Por outro lado, a BNCC não apresenta discussões sobre Gênero nos capítulos analisados, os quais se limitaram a apresentar as temáticas diversidade, diferença, e preconceito. O documento não explicita, entretanto, os fundamentos teóricos e conceituais para esses termos.

Palavras-chave: Base Nacional Comum Curricular. Gênero. Professores. Ensino Fundamental. História.

ABSTRACT

The present work has as its theme of study the National Common Curriculum Base and Gender Studies. The present work aims to identify in the BNCC, with regard to the final years of elementary school, whether there are (or not) discussions about Gender, so that in this way we can understand what are the perceptions of history teachers about this concept for the discipline. Thus, the investigation originates in the problem: The National Common Curriculum Base (BNCC), which refers to the stage of elementary school approved in 2017, propose (or not) to work with the concept of Gender? Based on your guidelines, what are the perceptions of history teachers from the 6th to the 9th grade of elementary school, from four state schools in the municipality of Erechim of the State of Rio Grande do Sul, about this concept for the discipline? The research proposal is qualitative in nature, and was guided by the descriptive-interpretative approach, through bibliographic research, Documentary and field research, having as universe researched four State schools of the municipality Erechim/ RS, which include the 15th Regional Coordination of Education. The subjects involved in this research, through semi-structured interviews, were five elementary school teachers who taught the discipline of history between the 6th and 9th grade. For the analysis of data emerged from semi-structured interviews with teachers and the BNCC Documentary Study, it was based on Bardin's content analysis proposal (1977). At the end of this research, it was possible to conclude that the interviewed teachers do not ignore the importance of discussing gender in history classes, however, it was evident that the perceptions of these subjects about what gender is, require a lack of in-depth theoretical knowledge on the theme. This has led teachers to relate gender again and again as if it were synonymous with sexual choice. On the other hand, bncc could not identify discussions about gender in its analyzed chapters. However, there was an attempt by BNCC to present the following themes: diversity; difference; Prejudice. However, the document does not explain what are the theoretical and conceptual foundations for these terms, which makes it difficult to reflect on the way in which this document appropriates these concepts.

Keywords: National Common Curriculum Base. Gender. Teachers. Elementary School. History.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental.....	37
Figura 2 – Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental	40
Figura 3 – Exemplo de Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano	42
Figura 4 – Localização da área de estudo - Região Norte do Rio Grande do Sul	48
Figura 5 – Localização da escola Haidee Tedesco Reali (Erechim/RS)	58
Figura 6 – Localização da Escola Estadual Normal José Bonifácio (Erechim/RS)	59
Figura 7 – Localização da Escola Estadual Ensino Médio Dr. João Caruso (Erechim/RS)	60
Figura 8 – Localização da Escola Estadual Ensino Profª Helvética Rotta Magnabosco (Erechim/RS)	61

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escolas selecionadas	57
Quadro 2 – Amostra dos sujeitos que compõem o público alvo	62
Quadro 3 – Eixo temático 1 das entrevistas: Respostas dos participantes referentes à gênero e interpretação da autora	63
Quadro 4 – Eixo temático 2 das entrevistas: Respostas dos participantes referentes à BNCC e interpretação da autora	66
Quadro 5 – Eixo temático 3: Respostas dos participantes referentes à pergunta sobre a presença de discussões sobre Gênero na BNCC e interpretação da autora	68
Quadro 6 – Eixo temático 4: Respostas dos participantes referentes à pergunta sobre a importância da discussão de Gênero em sala de aula e como fazem e interpretação da autora	69
Quadro 7 – Eixo temático 1 do estudo documental: discussões implícitas no texto da BNCC e a interpretação da autora	74
Quadro 8 – Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nas competências gerais e a interpretação da autora	76
Quadro 9 – Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nas competências específicas para o EF e a interpretação da autora	77
Quadro 10 – Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nos objetos de conhecimento para os 6 ° e 9 ° anos do EF e a interpretação da autora	77
Quadro 11 – Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nas habilidades nos 6 ° e 9° anos do EF e a interpretação da autora	78
Quadro 12 – Ausências dos discursos	79
Quadro 13 – Cruzamento dos dados empíricos e dados emergidos da BNCC	80
Quadro 14 – Categorias de análise e seus temas emergentes	81

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação
PCNS	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
UFSS	Universidade Federal da Fronteira Sul

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 OS ESTUDOS DE GÊNERO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	16
2.1 Gênero em uma dimensão interdisciplinar	16
2.2 Da história da mulher à categoria de gênero	18
2.3 O que é gênero?	21
2.4 Os caminhos percorridos até a homologação da BNCC	25
2.5 A Base Nacional Comum Curricular	29
2.6 A terceira versão da BNCC homologada	34
2.6.1 A terceira versão da BNCC homologada e as Ciências Humanas.....	34
2.7.2 A terceira versão da BNCC homologada e a disciplina de história.....	38
3 PERCURSO METODOLÓGICO	44
3.1 Caracterização da pesquisa	44
3.2 Classificação da pesquisa	44
3.3 Tipos de pesquisa	45
3.3.1 Pesquisa bibliográfica.....	45
3.3.2 Pesquisa documental.....	45
3.3.3 Pesquisa de campo	46
3.4 Campo de pesquisa	47
3.4.1 Algumas características do Município de Erechim	48
3.4.2 Sujeitos da pesquisa	49
3.5 Coleta de dados	49
3.5.1 Entrevistas Semiestruturadas	49
3.5.2 O estudo documental da BNCC.....	51
3.6 Análise dos dados	52

3.7. A pesquisa de campo	54
3.7.1 Das dificuldades encontradas no caminho.....	54
3.7.2 A realidade das escolas no município de Erechim	55
3.7.3 A pesquisa no contexto mundial da Pandemia de Covid 19.....	55
3.8 As escolas selecionadas	56
3.9 O perfil dos sujeitos da pesquisa	61
3.10 Descrição dos dados coletados em campo	63
3.10.1 Descrição e Interpretação dos dados das Entrevistas Semiestruturadas	63
3.10.2 Descrição e Interpretação dos dados do Estudo Documental	74
3.10.3 Entre os discursos convergentes e idiossincráticos	80
3.10.4 Cruzamento dos Dados da Pesquisa de Campo com a Pesquisa Documental	81
4 REFLEXÕES PERTINENTES: DAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DA BNCC SOBRE GÊNERO	82
4.1 (In) compreensões do termo Gênero	82
4.2 BNCC: Da percepção à ação docente	87
4.3 Fragilidades da BNCC	93
4.4 Das percepções de diversidade, diferença e preconceito na BNCC	95
4.2 Gênero e interdisciplinaridade: para além da disciplina de história	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	105
APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	109
APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL	111
APÊNDICE C - ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O ESTUDO DO DOCUMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR	112
APÊNDICE D - DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS	114

INTRODUÇÃO

Iniciamos nosso diálogo expondo que Gênero não é algo natural, biológico ou, imutável; pelo contrário, ele sofre transformações ao longo do tempo, e é diferente dentro de cada cultura. É assim que trabalharemos com esse conceito em nossa pesquisa, considerando a categoria de “gênero” como algo construído dentro de nossa cultura e algo que pode ou não se transformar ao longo do tempo.

Dessa maneira, nesse trabalho, Gênero é uma categoria de análise que estuda a construção social e cultural do masculino e do feminino, bem como estuda a própria ideia do “sexo” como uma construção. Ou seja, isso quer dizer que ninguém nasce com uma identidade de gênero pré-definida ou pré-determinada. Na cultura em que o sujeito é inserido, são produzidas e disseminadas diferentes concepções do que é ser homem e mulher, as quais são apresentadas ao sujeito, quem deve assumir uma delas conforme seu sexo biológico. Assim, a categoria gênero vai questionar a hegemonia dos papéis atribuídos ao gênero feminino e ao gênero masculino, que pré-estabelecem comportamentos a homens e as mulheres, e problematizar as concepções construídas para cada gênero dentro de diferentes culturas e períodos históricos.

As discussões produzidas nos Estudos de Gênero contribuem para um debate sobre a constituição das identidades, antes pré-definidas pelo sexo biológico, e o envolvimento psicológico na constituição dos “novos eus”. Em vista da importância da discussão para a Educação, observamos também a necessidade de problematização da Base Nacional Comum Curricular, pois esse documento é definidor dos conhecimentos indispensáveis, das habilidades e das competências fundamentais que os alunos e alunas deverão aprender na Educação Básica e no Ensino Médio. A BNCC é apresentada como uma referência nacional para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares tanto públicas, estaduais, municipais e particulares.

Considerando então a importância desse documento e o seu impacto na educação brasileira, é essencial que sejam produzidas pesquisas referentes a esse tema. Em um levantamento realizado em plataformas digitais, foram poucas as pesquisas encontradas cujo objetivo era a discussão sobre a Base. Isso justifica-se provavelmente por que a BNCC foi homologada recentemente no ano de 2017.

Durante sua trajetória acadêmica no curso de História na Universidade Federal da Fronteira Sul, a pesquisadora escolheu, como tema de sua pesquisa de seu trabalho de conclusão de curso, as categorias mulher e gênero. Assim, no presente trabalho de pesquisa de pós-

graduação no programa Interdisciplinar em Ciências Humanas da UFFS, a pesquisadora tem como objetivo aprimorar os conhecimentos sobre a temática, enfocando, desta vez, as seguintes perguntas: Qual é a proposta de trabalho com os Estudos de Gênero e a categoria de mulher na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)?; A partir de suas diretrizes, como os/as professores/as pretendem trabalhar esses conceitos em suas aulas de História?.

Justifica-se a produção dessa pesquisa dada a sua relevância em tempos contemporâneos de grandes e importantes discussões sobre os Estudos de Gênero em nossa sociedade e no Mundo. Nesse âmbito, são debatidas diariamente questões sobre a violência contra a mulher – sendo a taxa de feminicídio do Brasil a 5ª maior do mundo, segundo dados da Organização das Nações Unidas (ONU) - e a desigualdade salarial entre homens e mulheres, cujos dados trazidos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontam que, em 2018, as mulheres ganharam em média 79,5% do salário dos homens. Percebe-se com esses exemplos que a condição das mulheres no Brasil merece ser abordada em reflexões tanto em âmbito escolar como em nível superior para que assim possamos reverter as desigualdades, os preconceitos e estereótipos de Gênero estabelecidos em nossa sociedade - não somente aqueles que recaem sobre as mulheres, mas também sobre os homossexuais, transgêneros e transexuais.

Dentro deste contexto, buscou-se produzir uma pesquisa referente à área das Ciências Humanas, em especial à disciplina de História, tendo como objetivo geral identificar, no texto da BNCC referente aos anos finais do ensino fundamental, se aparecem (ou não) discussões sobre gênero a fim de que possamos compreender quais são as percepções com que os professores de história trabalham em suas aulas.

Diante do problema de pesquisa e do objetivo geral, para nos auxiliar na condução da pesquisa, foram formulados objetivos específicos, que são:

- Apresentação de revisão bibliográfica com autores pertinentes ao estudo aqui proposto para melhor compreensão do problema de pesquisa;
- Identificação e discussão sobre as propostas apresentadas (ou não) sobre o conceito de Gênero na BNCC ao que se refere às diretrizes gerais e específicas para a área das Ciências Humanas e, de modo especial, da disciplina de História;
- Identificação, nos dados coletados, e reflexão sobre as percepções de professores referentes ao conceito de Gênero nas aulas de História, partindo das diretrizes da última versão da BNCC;

- Análise das percepções dos professores para apresentar os Estudos de Gênero como um tema para além da disciplina de História e do enfoque das Ciências Humanas, mas como um tema interdisciplinar às áreas do conhecimento.

A proposta de investigação é de carácter qualitativo e de abordagem descritivo-interpretativa, bem como documental, bibliográfica e empírica. Foram realizadas entrevistas semiestruturadas com cinco professores de quatro escolas Estaduais diferentes do município de Erechim, região do Alto Uruguai/RS. Esses sujeitos foram selecionados a partir de dois critérios: serem docentes da disciplina de História e atuarem entre o 6º e 9º ano do Ensino Fundamental. Como escopo teórico, a pesquisa apoiou-se na Análise de Conteúdo (Bardin, 1977).

Para melhor exposição de nossa pesquisa, o trabalho está dividido em três capítulos. No primeiro, apresentamos a revisão de literatura, apoiando a discussão sobre o que é Gênero e como se deu a construção e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em autores pertinentes ao estudo, os quais: Scott (1995); Louro (1997); Rago (1998), dentre outros. Essa discussão dará suporte posteriormente para a análise dos dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas e do estudo documental.

No segundo capítulo, apresentamos o percurso metodológico da pesquisa, as escolas selecionadas e os sujeitos que participaram da pesquisa, assim como se explicita o modo de coleta das entrevistas semiestruturadas com os professores e como se realizou o estudo documental da BNCC. Também são expostas a descrição e a interpretação da autora para os dados emergidos das entrevistas semiestruturadas e do estudo documental.

O capítulo final é composto pela análise das categorias construídas pela pesquisadora, que buscaram auxiliar na compreensão do problema de pesquisa. Para tal, discutimos os dados coletados, problematizando as percepções dos professores entrevistados e os dados do estudo documental.

2 OS ESTUDOS DE GÊNERO E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Nesse momento, passaremos a apresentar a revisão de literatura, apoiando a discussão sobre o que é Gênero e como se deu a construção e a homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em autores pertinentes ao estudo. Sendo que, a discussão produzida neste capítulo dará suporte posteriormente para a análise dos dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas e do estudo documental.

2.1 Gênero em uma dimensão interdisciplinar

A partir do período moderno, o saber passa a ser produzido em “caixinhas”, compartimentado e por vezes em disputa entre legitimidade, cientificidade, autoridade. Nas instituições de ensino, a separação do conhecimento em disciplinas é potencialmente exemplificativo dessa separação. Cada área de conhecimento contém suas temáticas, seus objetos de estudo, suas metodologias e seus interesses.

Segundo Paviani (1993),

O conhecimento produzido tende a se padronizar, uniformizar, como qualquer produto cultural, seja idéia, obra, comportamento ou costume. É possível afirmar, nesta perspectiva, que as ciências, primeiro, e as disciplinas como subdivisões dessas, em segundo lugar, surgem da necessidade de sistematizar, organizar e transmitir os conhecimentos de um determinado objeto. (PAVIANI, 1993, p. 2).

Esse sistema de conhecimento criou uma séria dificuldade de trabalhar com a universalidade das ciências e muito se perdeu com a falta de relação entre estes conhecimentos. Paviani (2014), salienta que a interdisciplinaridade poder ser “um sintoma de crise das disciplinas, do excesso e da fragmentação de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo.” (p.14).

Assim, quando passamos a enfrentar a questão da interdisciplinaridade, nos deparamos com o desafio de encarar essa separação produzida nas ciências e as possíveis relações entre elas. Esse processo de repartição acaba legitimando um saber em detrimento de outro, ignorando os processos e as condições nas quais se produzem os conhecimentos nas diferentes áreas. E nesse mesmo sentido, acaba por dificultar uma visão global do humano, do social e das suas relações.

Outro autor que também nos alerta para a produção do conhecimento cada vez mais específico, é Hilton Japiassu (1976). Segundo ele, “[o] triunfo da especialização consiste em saber tudo de nada. Os verdadeiros problemas de nosso tempo escapam à competência dos *experts*, por que os *experts*, via de regra, são testemunhas do nada.” (p.8)

Já para Pombo (2004), não somente os saberes e as disciplinas estão separados em suas áreas, mas cada grupo produz conhecimentos para seus pares, ignorando muitas vezes o que os grupos “vizinhos” estão produzindo. Segundo ela, “[t]rata-se agora de competir naquilo que deveria ser de todos, de cada um procurar defender os seus interesses particulares, se possível, retirando as benesses do colega do lado.” (ibid, p.8).

Dessa maneira, a visão interdisciplinar do conhecimento visa a uma nova forma de olhar para ciência, buscando romper com a visão tradicional do conhecimento instalada e adquirida nos sistemas de ensino e de produção de conhecimento. A interdisciplinaridade visa à abertura de novas perspectivas no sentido da relação e da aproximação entre diferentes campos de saber, pois cada área pode contribuir com importantes contribuições sobre um mesmo objeto. Nessa perspectiva, cada área de estudo, a partir dos seus instrumentos e metodologias, contribui para uma visão mais ampla e mais inteligível do mundo e das suas relações, aproximando o mundo acadêmico do social no sentido de romper com o conformismo das ideias e com a imposição de verdades.

Assim, as pesquisas na área dos Estudos de Gênero se alimentam constantemente da interdisciplinaridade, pois, juntamente à categoria de gênero, o/a pesquisador/a tem a possibilidade de incluir outros temas e objetos de estudo “pertencentes” a outras disciplinas. A categoria de gênero não se limita aos estudos sobre *as mulheres*, o que pode ser observado com o aumento de pesquisas que se propõem a estudar as *masculinidades* (área emergida a partir dos estudos de Gênero).

Entendemos a discussão de gênero como um debate *interdisciplinar*, pois, ao estudarmos as relações de Gênero em diversos contextos socioculturais e históricos, relacionamos essa categoria de análise a outras categorias que não pertencem a uma única disciplina, como, por exemplo, o trabalho, o público, o privado, classe, raça/etnia, religião, a violência, o amor e a sedução, o poder, o social e o político, entre outros. Desse modo, associamos também a diversidade de objetos, que a categoria de Gênero análise se propõe a trabalhar, tomamos como exemplo alguns bem discutidos na atualidade, como: “mulheres”, o aborto, a maternidade, violência doméstica, entre outros.

Após essa uma breve discussão sobre o conceito de interdisciplinaridade e sua relação com os Estudos de Gênero, apresentamos, na próxima seção, o conceito de Gênero com base em autores clássicos sobre o tema.

2.2 Da história da mulher à categoria de gênero

Como sabemos, as mulheres foram por muito tempo um grupo excluído, cujas suas experiências não interessavam à *História Oficial do Homem*. Nesse cenário, a História da Mulher, não se tornou somente um “novo” campo de pesquisa para a disciplina de História, mas também surgiu como um ato político com a intenção de visibilizar e dar voz a uma parte da sociedade que por muito tempo foi silenciada e renegada como parte da Ciência.

Nesse primeiro momento, a História das Mulheres surge para contar a história de um grupo excluído e ignorado anteriormente pela ciência. Dessa forma, a História das Mulheres teve como seu primeiro objetivo tornar esse grupo visível à história oficial do Homem, tornando-o posteriormente em objeto de estudo de diferentes áreas disciplinares. Segundo Louro (1997), os estudos sobre a história das mulheres “tiveram o mérito de transformar as até então esparsas referências às mulheres — as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina — em tema central”. (p.4).

Já para Rago (1998), a História das Mulheres proporcionou mais do que visibilidade para esse grupo antes excluído da história universal dos homens, possibilitou a exploração de novos temas de pesquisa.

O campo das experiências históricas consideradas dignas de serem narradas ampliou-se consideravelmente e juntamente com a emergência dos novos temas de estudo, isto é, com a visibilidade e dizibilidade que ganharam inúmeras práticas sociais, culturais, religiosas, antes silenciadas, novos sujeitos femininos foram incluídos no discurso histórico, partindo-se inicialmente das trabalhadoras e militantes, para incluir-se, em seguida, as bruxas, as prostitutas, as freiras, as parteiras, as loucas, as domésticas, as professoras, entre outras. (RAGO, 1998, p.14).

No entanto, com o tempo, a História da Mulher mostrou-se muito essencialista ao referir-se a uma essência em comum entre as mulheres. Em um primeiro momento, a história das *mulheres* pretendeu ser *universal*. Porém, essa pretensão de representar todas as *mulheres*, partiu da ideia de que todas fossem iguais, ignorando outras esferas que também produzem identidades como: classe, raça, nacionalidade, religião, etc. Outra crítica importante é que,

quase sempre, a História da Mulher referiu-se às mulheres heterossexuais e brancas, excluindo e ignorando outros sujeitos que se definem como mulher, como, por exemplo, as transexuais. Assim, essas diferenças dentro das diferenças contribuíram para que o conceito Gênero viesse a se transformar em uma categoria de análise, abrangendo não somente as mulheres, mas os homens e os símbolos pré-estabelecidos para cada um.

Pelegrine (2012) alerta para o fato de que o conceito de Gênero não é um simples substituto da palavra mulher:

Recusando o puro uso de gênero como substituto de mulheres, e como substituto simples das relações entre homens e mulheres, insere o poder e a política no conceito, de maneira a historicizar a própria ideia de relação entre os sexos, e recuperar a história da construção desta relação como arena de disputa política. (PELEGRINE, 2012, p.3).

É nesse contexto, de incertezas e de crítica ao *essencialismo*¹ à História da Mulher, que surgem as primeiras discussões sobre Gênero. A categoria de Gênero começa a ser discutida com o objetivo de explicar e problematizar as diferenças entre os sexos, não mais pelo campo biológico, mas sim, pelo campo do social e cultural. A perspectiva é a de que homens e mulheres são construções socioculturais e históricas, de modo que a relação hierárquica entre os *sexos* (masculino e feminino) não deve ser considerada algo natural.

Portanto, há uma diferença fundamental entre a História das Mulheres e Gênero como uma categoria de análise. Enquanto que a História das Mulheres estuda somente a história do feminino, a categoria de gênero surge, não para estudar o sexo, e sim as relações entre eles, bem como os papéis que são definidos e definidores para cada gênero, seja masculino, feminino ou homossexual.

É importante contextualizarmos o surgimento desse conceito relacionando-o à sua grande expressão no âmbito dos Estudos Culturais, cujas origens no *Centre for Contemporary Cultural Studies* (CCCS)² foi bastante influenciada pela perspectiva pós-estruturalista. O pós-estruturalismo busca explicar as diferentes maneiras de dominação sobre os grupos excluídos da sociedade não somente sob o viés econômico, mas partindo de várias áreas como raça, classe, gênero e outras. Assim, o pós-estruturalismo tem como objetivo compreender a realidade para que se possam desconstruir as relações excludentes e hierarquizadas sobre determinados grupos

¹ Essencialismo é qualquer doutrina filosófica que sustenta a primazia da *essência* sobre a *existência*.

² São seus fundadores Williams (1958), Thompson (1963) e Hoggart (1957).

sociais, as quais são, na perspectiva pós-estruturalista, construídas culturalmente no âmbito de cada sociedade.

Segundo, Beck e Guizzo (2013), o pós-estruturalismo não busca produzir ou *descobrir e desvelar verdades* absolutas, sua intenção é compreender e analisar as relações de poder nos diversos contextos sociais e como dentro destes contextos os sujeitos constituem suas identidades. Compartilhando da mesma opinião, Aguilar e Gonçalves (2017) afirmam que os estudos pós-estruturalistas não questionam apenas as diversas maneiras de *dominação* e exclusão das “minorias”, mas que questionam o próprio discurso da ciência. Segundo elas, isso, “significa questionar o lugar que a ciência ocupa enquanto enunciação da verdade absoluta”. (p. 38.)

Durante a década de 60 do século XX, a corrente pós-estruturalista influenciou o surgimento de outra vertente, os Estudos Culturais. Seus estudos estão voltados para a elitização da cultura e a desmoralização das culturas da massa. Dessa maneira, os Estudos Culturais abriram espaço para as “minorias”, grupos excluídos da *alta* cultura, produzissem seus próprios significados para a ciência e a sociedade. Como afirma Giroux (1999), a alta cultura não seria só dos homens brancos.

Os Estudos Culturais se caracterizaram pela sua diversidade de objetos de investigação e sua intenção de estudar os aspectos culturais da sociedade, abordando uma grande diversidade de temas, como identidade, alteridade, diferença, subjetividade, saber-poder, significação e discurso, cultura, gênero, feminismo, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo e interculturalidade. Dentre as temáticas estudadas pela perspectiva os Estudos de Gênero e o Feminismo tiveram grande expressão. Assim, por meio dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero – ambos vinculados ao pós-estruturalismo – o sujeito feminino tornou-se objeto de estudos.

Por mais importantes que tenham sido, as contribuições da história da mulher não tiveram como objetivo mudar a forma de como a “história oficial” estava sendo escrita, proporcionando, assim, uma história dos sujeitos do sexo feminino. Nesse cenário, a categoria de gênero permitiria ao campo da História uma

grande mudança, pois a relação da categoria gênero e a História vai além de somente analisar a relação entre a experiência masculina e a experiência feminina no passado, mas também da conexão entre história passada e a prática histórica presentes. Como o gênero funciona nas relações sociais humanas? Como gênero dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico? (SCOTT, 1995, p. 74).

Desse modo, a categoria gênero não tem como único objetivo tornar a *mulher* visível para a História. Essa categoria lança considerações que pretendem auxiliar na revisão dos próprios fundamentos da historiografia, que até então, vinham excluindo e ignorando as *mulheres* e outras *minorias*.

Não havendo sido a História da Mulher capaz de explicar historicamente a diversidade das relações entre os diferentes sexos/gêneros, tampouco as distintas representações do masculino e feminino que existem em diferentes contextos históricos e culturais, nasceu os Estudos de Gênero, que buscou fugir do *essencialismo* da história da mulher.

Na próxima seção, aprofundamos a discussão teórica sobre o conceito de Gênero com base em Scott (1995); Pinsky (2009), Louro (2008), Paulson (2002), entre outros.

2.3 O que é gênero?

Inicialmente, o termo gênero foi utilizado por pesquisadores/as para substituir a palavra mulher, que remetia ao biológico, subentendendo-se assim que o termo teria uma conotação neutra. Para a autora Joan Scott, “esse é apenas um aspecto. O termo ‘gênero’, além de ser substituto para o termo mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro.” (op. cit., p.75). Assim, quando o propósito é o estudo não apenas sob o viés biológico, mas também a partir das relações entre homens e mulheres, não há como estudar a mulher sem levar em consideração o homem.

Para Beauvoir (1967),

[n]inguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro. (BEAUVOIR, 1967, p.9).

Então, não nascemos com o nosso gênero, seja ele masculino ou feminino, e sim nos tornamos homens ou mulheres. Em outras palavras, gênero estuda como o feminino e o masculino são construídos socialmente e culturalmente. Gênero não estuda somente os “papeis” definidos/definidores a cada sexo/gênero, essa categoria também estuda gestos, atitudes e comportamentos que podem ou não, de certa forma, definir em uma dada sociedade o que é ser

homem ou *mulher*, bem como estuda as relações de poder entre os sexos/gêneros masculino e feminino.

É interessante a colocação da autora Pinski (2009) ao afirmar que

[o] objeto da investigação não precisa ser necessariamente a categoria empírica “mulher” (ou “homem”), pode ser o significado atribuído a objetos e atitudes. Pode remeter às condições de desigualdade, a manifestações e a ideias sobre sexualidade, maternidade, paternidade; às relações familiares ou de trabalho; às ideias veiculadas pelos meios de comunicação. Pode tratar das manifestações subjetivas ou dos discursos científicos (da Medicina, da História, da Biologia). (PINSKI, 2009, p. 164)

Além das considerações binárias do próprio conceito de gênero (homem e mulher), essa categoria tem como campo de estudos outros gêneros, como, por exemplo, os sujeitos transexuais, transgêneros, etc. Estes, por sua vez, constituem diferentes modelos para os sujeitos *genereficados* a partir de comportamentos idealizados para cada sexo/gênero.

Quando afirmamos que os gêneros masculino e feminino são construções sociais e culturais, queremos enfatizar que eles não são, de forma alguma, *naturais* ou definições concretas, prontas e acabadas. Pelo contrário, são mutáveis e instáveis, podendo sofrer mudanças dentro da própria cultura a partir das relações cotidianas vivenciadas nos diversos espaços, sejam eles públicos ou privados. Assim, o que faz um homem se reconhecer como do sexo/gênero masculino pode ou não ser igual em diferentes culturas e sociedades, e isso ocorre também com as mulheres. Isso se dá por que os *papeis de gênero*, ou as representações associadas aos sexos (macho ou fêmea), não são iguais nas diversas sociedades. A própria identidade de gênero, como já afirmado, é uma construção e não é algo natural, mas sim instável e suscetível a mudanças.

Em seu texto, *Sexo e Gênero através das culturas*, Paulson (2002) debate sobre a diferença entre os sexos e os gêneros em cada cultura. A autora inicia um questionamento sobre o “determinismo biológico” de papéis sexuais que são tomados como *naturais*, ou seja, como se homens e mulheres nascessem com certas características, as quais seriam uma espécie de essência da sua identidade, e, portanto, imutáveis. Ainda, segundo a autora, diante dessa “natureza”, a sociedade justificaria certas *desigualdades de gênero* entre as diversas camadas sociais e em todos os âmbitos da sociedade.

Nessa direção, os sexos e os gêneros são tanto fruto do biológico, como sociais e culturais, e, portanto, não devem ser considerados esferas separadas. Desse modo, a constituição do sujeito seria uma via de mão dupla, pois, não são somente as experiências

socioculturais influenciam na construção da identidade de gênero do sujeito, mas também, segundo a autora, as experiências vivenciadas através do corpo do sujeito irão ajudar na construção de sua identidade. (PAULSON, 2002)

Segundo Pinski (2009), o conceito de gênero surgiu para “explicar historicamente a diversidade das formas de relações entre os sexos e as representações distintas do masculino e do feminino existentes em vários contextos e culturas” (p.163), e ainda incorpora outras categorias como classe, raça, etnia, dentre outras. “Em outras palavras, a categoria de gênero remete à ideia de que as concepções de masculino e feminino possuem historicidade.” (idem). Segundo Scott (1995), o uso do termo gênero “rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha pouco ou nada a ver com o outro sexo.” (p.75). Também, os Estudos de Gênero estudam e problematizam os processos sociais e culturais que definem papéis, comportamentos, gestos e até mesmo as roupas ditas femininas ou masculinas. Os homossexuais também possuem comportamentos e gestos que, em sua cultura, definem seu gênero.

Com relação à construção dos gêneros e das sexualidades, Louro (2008) destaca que o fenômeno

[...] dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado. Família, escola, igreja, instituições legais e médicas mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo. (LOURO, 2008, p. 18)

Ainda, segundo a autora, “decididamente, fazer de alguém um homem requer, de igual modo, investimentos continuados. Nada há de puramente ‘natural’ e ‘dado’ em tudo isso: ser homem e ser mulher constituem-se em processos que acontecem no âmbito da cultura”. (ibid, p.18).

Nessa direção, compreende-se que os gêneros são constituídos a partir das relações sociais. Assim, os estudos de gênero possibilitaram a inclusão dos estudos sobre as masculinidades, bem como de modelos *heterohegemônicos*, ou seja, do homem. Sendo oriundos das relações sociais, toda e qualquer pesquisa na área não deveria produzir informações generalizantes sobre as mulheres e os homens, justamente porque as categorias

não são estanques, como salientam Connel e Messerschmidt (2013) sobre as masculinidades, por exemplo:

A masculinidade não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos. As masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social e, dessa forma, podem se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular. (CONNEL; MESSERSCHIMDT, 2013, p.250).

Assim, Gênero como uma categoria de análise propõem-se a estudar como as diversas sociedades e culturas em diferentes períodos históricos produzem os significados do que é ser *homem* e do que é ser *mulher*, questionando também a concepção que se tem que o homem branco e heterossexual, bem como a mulher branca e heterossexual, são identidades *universais*, transformando todos e todas que não se “encaixarem” nessa descrição em diferentes, em *outros(as)*.

Assim, com o avanço dos Estudos de Gênero, passaram a ser desenvolvidas discussões sobre a própria construção sociocultural e histórica dos *sexos* e das identidades de gênero dos indivíduos. No campo da filosofia, vão nessa direção as contribuições da autora Judith Butler (2000), a qual faz uma crítica à categoria de gênero ao reivindicar que o próprio *sexo* é construído. Tal afirmação também é sustentada por Butler (2000), que enfatiza que, apesar do gênero do sujeito ser uma construção social, cultural e histórica, o “sexo” não é uma superfície plana, que somente absorveria o gênero. Ou seja, o “sexo natural” seria *substituído pelos significados sociais adotados para cada gênero*.

Essa ideia de superfície plana é interessante de se explorar: a autora argumenta que, quando o médico conta à mãe se o recém-nascido é uma menina (portanto do “sexo” feminino), ou é um menino (do “sexo” masculino), o “sexo” e o gênero do indivíduo já está sendo construído. Dessa maneira, o “sexo” é construído através de normas altamente reguladoras desde o início, o que, segundo a autora, produz a materialização dos “sexos” através de uma reiteração forçada das normas sobre o que é coisa de menina ou de menino. (BUTLER, 2000).

Na área da antropologia, a autora Mirian Pilar Grossi traz suas contribuições aos estudos de gênero em direção parecida à de Judith Butler. Em seu texto, *Identidade de Gênero e Sexualidade* (GROSSI, 1998), a autora busca desconstruir o *sensu comum*, que considera que a identidade de gênero é marcada pela opção sexual do sujeito.

Como exposto até aqui, os estudos de Gênero procuram compreender quais são e como são realizados os processos, em diferentes sociedades e culturas, que auxiliam na construção dos diferentes gêneros que constituem a identidade de cada um. Na próxima seção, exploraremos como a Base Nacional Comum Curricular (cujos caminhos percorridos até a sua homologação também estiveram permeados por relações sociais) trabalha com o conceito de *gênero*.

2.4 Os caminhos percorridos até a homologação da BNCC

As discussões sobre currículo são carregadas de opiniões divergentes. A própria necessidade de uma Base Nacional para a educação brasileira foi tópico de muita discussão porque, para início de conversa, não é simples a definição sobre o que seria um currículo. Nesse sentido, Silva (1996) alerta para que

[o] currículo é um dos locais privilegiados onde se entrecruzam saber e poder, representação e domínio, discurso e regulação. É também no currículo que se condensam relações de poder que são cruciais para o processo de formação de subjetividades sociais. Em suma, currículo, poder e identidades sociais estão mutuamente implicados. O currículo corporifica relações sociais. (SILVA, 1996, p. 23).

Não sendo um documento neutro, não há como desassociar o currículo da organização social e cultural da comunidade que o está construindo. Desse modo, o currículo é um objeto de disputas de diferentes agentes sociais envolvidos em sua construção. Para o autor Veiga-Neto (2004), “[e]m outras palavras, o currículo ajuda a construir/constituir a sociedade e a cultura ao mesmo tempo em que é por essas construído/constituído”. (p.166).

Segundo as autoras Peroni e Caetano (2015),

[t]er um currículo nacional, democraticamente debatido, poderia contribuir para que o currículo deixasse de ser definido apenas por avaliações nacionais, livros didáticos e empresas privadas que fazem parcerias com escolas públicas. (PERONI; CAETANO, 2015, p.340).

A necessidade da construção de uma base nacional comum para a educação brasileira não foi uma discussão repentina. A Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) (BRASIL,1996) -, os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs) (BRASIL,1998) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL,2014), documentos reguladores da Educação Básica Brasileira, já salientavam a necessidade da construção de uma Base Nacional Comum, cuja elaboração também está prevista no artigo 210 da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988): “**Art. 210.** Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”. (p.463).

Dessa maneira, nosso ponto de partida para compreendermos como a BNCC aborda as categorias Gênero, é a apresentação dos três principais documentos oficiais que estipulam a necessidade de uma BNCC, ou seja, a LDB, PCNs e o PNE. A intenção aqui não é uma discussão exaustiva sobre os documentos, mas um espaço para destaque os principais pontos em que a necessidade de uma Base Nacional para a educação brasileira aparece nesses textos.

Ao que se refere aos marcos legais da constituição da BNCC, a necessidade da sua construção está exposta como exigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a LDB (BRASIL, 1996):

Art. 26º. Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela. (BRASIL, 1996, p.19)

Até o ano de 1961, o Brasil não possuía uma lei geral sobre a educação. Neste ano foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/1961). A partir da Constituição de 1988, iniciou-se um debate para a aprovação de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional. Esse debate perdurou por oito anos no Congresso, sendo enfim aprovado no ano de 1996.

O documento que conhecemos hoje como a LDB (Lei n. 9.394/1996), após sua aprovação, revogou todos os textos legais sobre a educação em vigor até então. Sancionada pela lei nº 9.394/1996, pelo então presidente da república Fernando Henrique Cardoso, a LDB tem como objetivo *estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional* para a regulamentação do sistema educacional, público e privado, da educação básica ao ensino superior brasileiro. O

documento reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal de 1988, e estabelece os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. É também a LDB que divide a educação brasileira em dois níveis: educação básica e ensino superior.

Os doze princípios para a educação brasileira estão listados no artigo 3º da LDB:

- I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial. (BRASIL,1996, p.9)

No documento, nenhuma frase ou parágrafo do texto faz referência explícita às palavras gênero e mulher.

A necessidade da construção de uma referência curricular nacional para a educação brasileira é confirmada também pelos PCNs (documento norteador para o ensino fundamental). As discussões para a elaboração dos PCNs iniciaram no ano de 1995. Em 1997, foi aprovada a versão que contemplava o Ensino Fundamental I (1º ao 4º ano), a qual foi lançada no mesmo ano como um livro com dez volumes e distribuída, via correio, aos professores de todo o Brasil. No ano seguinte, em 1998, foi disponibilizado o material que contemplava também o Ensino Fundamental II (5º ao 8º ano)³.

O documento está dividido por disciplinas, destacando em cada área a sua importância para a formação do aluno no ensino fundamental. Além das disciplinas, os PCNs (1998) ainda contam com temas transversais, ou seja, um conjunto de assuntos que aparecem

³ Em 2006, o Ministério da Educação homologou a Lei nº 11.274/06, ampliando o Ensino Fundamental obrigatório para nove anos de duração, com o início aos seis anos de idade. As escolas tiveram como prazo de adaptação até o final do ano de 2009, pois o ano letivo de 2010 já iniciaria com o novo ensino fundamental de nove anos.

transversalizados em áreas determinadas dos currículos para que seja contemplado um trabalho mais significativo e expressivo com temáticas sociais dentro das escolas. Os temas transversais são:

- Ética, contemplando o respeito mútuo, a justiça, o diálogo e a solidariedade.
- Meio Ambiente, visando a formação de cidadãos conscientes para que possam atuar de maneira responsável com o meio ambiente e com a vida, buscando sempre o bem-estar de todos na sociedade.
- Pluralidade Cultural, objetivando a formação de um cidadão capaz de pensar e agir de maneira respeitosa frente as diversidades, em nível escolar e posteriormente na sociedade em geral.
- Saúde, contemplando a compreensão de que a saúde é um direito de todos, a situação da saúde de diferentes grupos, e adoção de hábitos de autocuidado.
- Orientação Sexual, contribuindo de maneira que os alunos possam desenvolver e exercer sua sexualidade com prazer e responsabilidade, respeitando a si e ao outro.
- Trabalho e Consumo, abordando a quantidade e a diversidade de trabalho presente em cada produto ou serviço, bem como as relações entre trabalho e consumo, considerando-se as dimensões políticas e econômicas do trabalho e do consumo, com suas repercussões sociais.

Esse conjunto de temas transversais propostos pelos PCNs (1998) não pertencem a nenhuma disciplina específica, porém devem ser articulados com os temas já trabalhados nas diferentes disciplinas, interagindo com as outras áreas.

Em 2014, a então presidente da república, Dilma Roussef, sancionou a lei nº 13.005/2014, que aprova o Plano Nacional de Educação. O texto do documento determina as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional para o período de vinte anos (2014 a 2024), definindo vinte metas, dentre as quais a necessidade de uma base nacional comum. Também determina que os Estados e municípios devem elaborar planejamentos específicos para alcançar os objetivos previstos no PNE.

Esses documentos oficiais procuram estabelecer uma orientação para a construção de um currículo *comum* a todas as instituições escolares brasileiras. Sendo assim, foram justificativa e ponto de partida para os/as colaboradores/as na construção da BNCC. As autoras Peroni e Caetano (2015) salientam que

[a] BNCC tornou-se um campo de disputas na educação brasileira em que diferentes sujeitos individuais e/ou coletivos vêm se articulando para buscar espaço em uma área fundamental da educação e da escola: o currículo. A disputa pelo currículo torna-se importante, pois nele pode ser impresso o conteúdo e a direção a ser dada à educação e à escola. Com esse objetivo, sujeitos individuais e coletivos organizados em instituições públicas e privadas vêm se articulando por meio de seminários, debates e relatos de experiências internacionais. (PERONI; CAETANO, 2015, p.340)

Ao que concerne este trabalho, nos chama a atenção que nenhum dos três documentos descritos acima (LDB, PCNs, PNE, e a própria BNCC) não produziram significativas discussões sobre o conceito de Gênero – ainda que levemos em consideração o contexto em que eles foram produzidos. Também não se encontram, no PNE, na LDB e nos PCNs, qualquer menção ou discussão sobre as relações e desigualdade de Gênero, ou sobre o tema diversidade.

É nos PCNs onde podemos encontrar em seu volume uma maior abordagem do tema nos temas transversais (especificamente em *10.5 Temas Transversais – Orientação Sexual*).

Na LDB, sempre que é feita referência aos indivíduos de ambos os gêneros/sexo, é utilizada a forma masculina. Conforme destacado por Vianna e Unbehaum (2004), “[a] ausência da distinção de gênero na linguagem que fundamenta as políticas educacionais pode justificar formas de conduta que não privilegiam mudanças das relações de gênero no debate educacional, perpetuando sua invisibilidade”. (p.90)

Nesse momento, já podemos inferir que a ausência da discussão sobre o tema gênero nesses documentos, PCNs, LDB e PNE, tenha impactado a escrita da BNCC, nosso objeto de pesquisa. Esses documentos são as diretrizes para a nossa educação e são eles que circulam nas secretarias de educação e nas escolas, ou seja, são esses documentos que definem os rumos da educação brasileira.

Nessa direção, após a reflexão sobre os marcos legais da trajetória da legislação da Educação Básica Brasileira até chegar às discussões sobre a necessidade e construção de uma Base Nacional Comum Curricular, o próximo passo é mergulhar na BNCC, percorrendo sobre suas três versões e sobre suas propostas para a etapa dos anos finais do Ensino Fundamental na área das Ciências Humanas e, em especial, para a disciplina de História.

2.5 A Base Nacional Comum Curricular

A BNCC é apresentada como uma **referência nacional** para a formulação dos currículos dos sistemas e redes escolares tanto públicas, estaduais, municipais e particulares. A BNCC é 60% responsável por recomendações referentes a competências e habilidades mínimas

que devem ser apropriadas pelos estudantes. Cabem às escolas definir os outros 40% com propostas que considerem as diversidades culturais e sociais de cada região.

Nesse sentido, 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. Assim, para além da garantia de acesso e permanência na escola, é necessário que sistemas, redes e escolas garantam um patamar comum de aprendizagens a todos os estudantes, tarefa para a qual a BNCC é instrumento fundamental. (BRASIL, 2018, p.8)

A necessidade da elaboração de uma Base Nacional Comum está ancorada na justificativa de superar a grande desigualdade na educação escolar em nosso país. Assim, em seu texto estão elencados elementos de aprendizagem considerados indispensáveis para as áreas de Matemática, Português, Ciências da Natureza e Ciências Humanas.

Ainda, a BNCC tem como objetivo principal ser um *documento* que regulará, não somente as *aprendizagens essenciais* dos alunos e alunas das escolas públicas e privadas brasileiras, mas também balizará a formação de professores/as, a avaliação e a elaboração dos conteúdos que devem ser *desenvolvidos* nas instituições escolares para toda Educação Básica em nível nacional. Dessa forma, justificamos a participação de professores/as do Ensino Fundamental no desenvolvimento dessa pesquisa como componentes importantes nesse processo de implementação das considerações da BNCC para a educação brasileira.

Observamos uma forte campanha do governo federal para a constituição da BNCC e sua homologação. A partir de propagandas em diferentes meios de comunicação como rádio e TV aberta, os brasileiros foram sendo informados que a BNCC era de extrema importância e que ajudaria a acabar com a desigualdade na educação brasileira. Também o movimento chamado *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular* foi de extrema importância para a divulgação da BNCC.

O *Movimento pela Base Nacional Comum Curricular*⁴ se declara como um grupo não governamental que atua desde o ano de 2013 e conta com os profissionais especializados para facilitação da construção da Base. O grupo justifica em seu site a necessidade de uma base curricular nacional e conta um pouco da história da construção desse documento. No site, também, o leitor poderá encontrar algumas informações sobre os caminhos que a BNCC percorreu até sua homologação. Ali encontramos a relação das instituições públicas e privadas

⁴ Disponível em: <<http://movimentopelabase.org.br/>>. Acesso em: 16 jul. 2019.

que apoiaram o movimento, dentre as quais o CONSED (Conselho Nacional de Secretários de Educação); a Fundação Lemann; a Fundação Roberto Marinho; o Instituto Airton Senna; o Instituto Natura; o Movimento Todos pela Educação, entre outros.

Apesar da BNCC se apresentar apenas como uma referência, ela é vista como um *documento normativo* para que as escolas possam construir seus currículos (os quais, sabemos, são uma construção social que reflete em seu texto pontos da nossa cultura e disputas políticas). Ao que se refere à presença de discussões sobre os estudos de Gênero no texto da Base, cabe salientar que a construção das suas três versões esteve inserida em um momento em que vimos crescer e se fortalecer o Movimento da Escola Sem Partido.

Segundo, Abud (2017),

[a] olho nu, são os aspectos curriculares as faces mais representativas das políticas públicas na área educacional. São também o caminho mais fácil para a intervenção do poder político na educação, como resultado de pressões de grupos hegemônicos da sociedade civil, por isso reformas curriculares não são fatos incomuns entre nós. (ABUD, 2017, p. 14)

Por consequência da importância desse documento, muitos foram os debates acerca das suas três versões entre agentes políticos e setor privado. Quem decidiu retirar, excluir, o conteúdo de gênero da BNCC? A ausência da referência explícita ao termo Gênero é um problema que devemos discutir, e é o que se pretende ao longo dessa pesquisa.

A partir das discussões sobre a necessidade da elaboração de uma base nacional comum para a educação brasileira, no ano de 2015 é colocada em consulta pública, para leitura e participação da comunidade em geral, o documento preliminar da primeira versão da BNCC. Dessa maneira, professores de todo o país, de diferentes áreas, e cidadãos em geral, poderiam enviar sugestões para BNCC, via um portal virtual. Para, Souza (2019), essa possibilidade

[...] se tornou não apenas um meio de divulgação, mas também uma ferramenta para ajudar na coleta e análise das contribuições dos diversos setores da sociedade participantes do debate. A participação na consulta pública, dessa forma, exigia um cadastro no portal em três possíveis categorias: indivíduo, organização ou escola. (SOUZA, 2019, p.67)

Nesse momento, a comissão organizadora era composta por 116 membros da comunidade acadêmica, indicados pelo Conselho das Secretarias de Educação (CONSED) e União Nacional dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME). (BRASIL, 2015). Fizeram parte também dessa comissão, 90 professores da Educação Básica e do Ensino Superior (de todos os componentes curriculares presentes na BNCC) que foram convidados pelo MEC para enviar sugestões e elaborar pareceres⁵.

Na primeira versão da BNCC, quem realiza a apresentação do documento é o então Ministro de Estado da Educação, Renato Janine Ribeiro, do governo do Partido dos Trabalhadores – PT.

O então ministro da educação definiu o documento como:

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. (BRASIL, 2015, p.2)

Como mencionado, a primeira versão da BNCC foi muito divulgada e teve seu texto aberto para a contribuição da população para sua elaboração. Entretanto, o primeiro debate emergido foi a necessidade da criação de uma base nacional, que teria como objetivo apontar os conteúdos a serem ensinados nas escolas do Brasil inteiro. Assim, depois dessas primeiras discussões, a BNCC cativou interesse de professores/as de diferentes áreas, em especial da área de História, historiadores/as, educadores/as, e de instituições públicas e privadas, que puderam contribuir para a construção da BNCC por meio das consultas virtuais.

Porém, a primeira versão da BNCC não fugiu de grandes críticas. Segundo, Brazão (2018),

[a] rejeição ao documento foi grande e as críticas foram variadas, tais como ao caráter homogeneizador do documento, que o documento visava atender aos interesses do mercado capitalista e de investidores empresariais e críticas aos conteúdos propostos no documento. Especialmente os referentes à disciplina de História que apresentava

⁵ Os pareceres estão disponíveis em: <<http://historiadabncc.mec.gov.br/#/site/relatorios-analiticos>>. Acesso em: 08 fev. 2018.

uma ruptura com a História da tradição escolar quadripartite e eurocêntrica, críticas pelo texto ideologizado, entre outras. (BRAZÃO, 2018, p.34)

Assim, no dia 03 de maio do ano de 2016, foi entregue ao Conselho Nacional de Educação (CNE), ao Conselho Nacional de Secretários de Educação (Consed) e à União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), pelo então ministro da educação, Aloizio Mercadante, a segunda versão do texto. O caminho percorrido para a formulação da segunda versão foi marcado por importantes acontecimentos, como o *impeachment* da ex-presidenta Dilma Roussef e a subida do então vice-presidente, Michel Temer, como o novo governante do país. Outra característica do contexto em que foi disponibilizada a segunda versão da BNCC para consulta pela comunidade em geral, foi a aprovação da reforma do Ensino Médio.

Então, a segunda versão da BNCC é apresentada para a comunidade em geral com algumas modificações, quando foram solicitadas novas discussões e contribuições acerca do documento, visando mais uma reformulação. Dessa forma, entre os anos de 2016 e 2017, foram realizados Seminários estaduais para conduzir novas discussões sobre a BNCC, ou seja, sobre a terceira versão - que pouco tempo depois seria homologada. Para Souza (2019), “[o]s seminários estaduais, não raro, foram mais uma etapa de formulação da BNCC que serviu de argumento para o dito caráter democrático desta política curricular.” (p.71).

Nesta época foi instituído um novo comitê gestor, do qual já não faziam parte os antigos assessores e especialistas que trabalharam na primeira e segunda versão da BNCC. Esse comitê gestor foi instituído pelo MEC – por meio da Portaria nº 790, de 27 de julho de 2016 - com o objetivo de acompanhamento das discussões sobre a BNCC2-2016; encaminhamento da proposta final do documento; e realização de proposições para subsidiar a reforma do ensino médio.

Para, Souza (2019),

[a]lcançado este ponto, notamos que a composição de um novo MEC e, conseqüentemente, de um novo comitê gestor e de nova equipe de redatores da BNCC, indica a existência de uma ruptura no processo de construção deste documento, alertando-nos, conforme anunciamos, para a conformação de um novo bloco de trabalho que, efetivamente, não constitui uma terceira fase de elaboração, mas sim um novo começo, com novas visões que se distanciam do que até então havia sido feito. Neste cenário, elabora-se e publica-se uma nova Base, a que convençamos chamar BNCC1-2017, para evidenciar que se trata de um novo documento, resultado da natureza truncada e conflitiva deste processo. (SOUZA, 2019, p.76)

No mês de abril do ano de 2017, o MEC divulga, então, a terceira versão da BNCC, a qual foi homologada pelo então ministro da Educação Mendonça Filho em dezembro do mesmo ano, contempla a etapa da Educação Básica (Educação Infantil e Ensino Fundamental). Não sem críticas sobre sua elaboração e objetivos, começaram discussões sobre a implementação da terceira versão da BNCC já para o ano letivo de 2019.

Na próxima seção, apresentaremos discussões sobre a terceira versão da BNCC, principalmente no que concernem a área das Ciências Humanas e a disciplina de História.

2.6 A terceira versão da BNCC homologada

A seguir, passaremos a apresentar alguns pontos sobre a área das Ciências Humanas discutidas pela versão homologada da BNCC. Do mesmo modo, em um segundo momento, será realizada a discussão de alguns pontos da BNCC, para a componente curricular de História para os anos finais do Ensino Fundamental.

2.6.1 A terceira versão da BNCC homologada e as Ciências Humanas

Segundo o texto da BNCC (BRASIL, 2017), “[a] área de Ciências Humanas contribui para que os alunos desenvolvam a cognição *in situ*, ou seja, sem prescindir da **contextualização** marcada pelas noções de **tempo** e **espaço**, conceitos fundamentais da área.” (p.353, grifo do autor). Mais a diante o texto afirma que, embora as categorias de tempo e espaço sejam essenciais para a área das Ciências Humanas, o aprendizado não deve se limitar somente a elas, pois “não se pode deixar de valorizar também **a crítica sistemática à ação humana, às relações sociais e de poder** e, especialmente, **à produção de conhecimentos e saberes**, frutos de diferentes circunstâncias históricas e espaços geográficos”. (BRASIL, 2017, p.353, grifo do autor)

O texto ainda expõe que o objetivo das Ciências Humanas, na etapa do Ensino Fundamental, é *estimular a formação ética* para que assim seja construído pelos alunos o sentido de responsabilidade para com,

[...] os **direitos humanos**; o **respeito ao ambiente e à própria coletividade**; o fortalecimento de valores sociais, tais como a **solidariedade**, a **participação** e o

protagonismo voltados para o bem comum; e, sobretudo, a preocupação com as **desigualdades sociais**. (BRASIL, 2017, p.354, grifo do autor)

Espera-se assim que os alunos possam ser *intelectualmente autônomos* para relacionar categorias de pensamento (históricas e geográficas) para produção de reflexões sobre as experiências humanas considerando suas diversidades de pontos de vista e as diferentes culturas e sociedades em diferentes períodos históricos.

Desse modo,

[n]o decorrer do Ensino Fundamental, os **procedimentos de investigação** em Ciências Humanas devem contribuir para que os alunos desenvolvam a capacidade de observação de diferentes indivíduos, situações e objetos que trazem à tona dinâmicas sociais em razão de sua própria natureza (tecnológica, morfológica, funcional). A Geografia e a História, ao longo dessa etapa, trabalham o reconhecimento do Eu e o sentimento de pertencimento dos alunos à vida da família e da comunidade. (BRASIL, 2017, p.355, grifo do autor).

A BNCC divide o Ensino Fundamental em Anos Iniciais (1º ao 5º ano) e Finais (6º ao 9º ano) afim de apontar as habilidades que devem ser desenvolvidas pelos alunos em cada etapa. Para *os anos iniciais* do Ensino Fundamental, o texto destaca que

é importante valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares trazidas pelos alunos, por meio do lúdico, de trocas, da escuta e de falas sensíveis, nos diversos ambientes educativos (bibliotecas, pátio, praças, parques, museus, arquivos, entre outros). [...] O processo de aprendizagem deve levar em conta, de forma progressiva, a escola, a comunidade, o Estado e o país. É importante também que os alunos percebam as relações com o ambiente e a ação dos seres humanos com o mundo que os cerca, refletindo sobre os significados dessas relações. (BRASIL, 2017, p.255)

Para *os anos finais* do Ensino Fundamental, o texto salienta que os alunos dessa etapa são “atores inseridos em um mundo em constante movimento de objetos e populações e com exigência de constante comunicação”. (BRASIL, 2017, p.255). Desse modo,

[n]esse contexto, faz-se necessário o desenvolvimento de habilidades voltadas para o uso concomitante de diferentes linguagens (oral, escrita, cartográfica, estética, técnica etc.). Por meio delas, torna-se possível o diálogo, a comunicação e a socialização dos

indivíduos, condição necessária tanto para a resolução de conflitos quanto para um convívio equilibrado entre diferentes povos e culturas. (BRASIL, 2017, p.256)

Consta na BNCC, como área das Ciências Humanas, as disciplinas de Geografia, História e Ensino Religioso. Cada disciplina está também dividida entre as etapas do Ensino Fundamental, o mais longo do sistema educacional, compreendendo o total de nove anos. As considerações do documento para essa etapa do ensino buscam “superar as rupturas que ocorrem na passagem não somente entre as etapas da Educação Básica, mas também entre as duas fases do Ensino Fundamental: Anos Iniciais e Anos Finais” (BRASIL, 2017, p.57).

Para fins desta pesquisa, vamos apresentar somente as considerações apontadas na BNCC para os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano.

A BNCC considera que nessa fase os alunos se deparam com *desafios de maior complexidade*, pois nesse momento os alunos devem se habituar às mudanças na organização das áreas disciplinares, sendo, portanto, importante “retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas”. (BRASIL, 2017, p.60) Mas as mudanças não ocorrem somente na troca de professores/as e das disciplinas. Segundo a BNCC, o próprio aluno se encontra na adolescência, fase de desenvolvimento de suas singularidades, bem como de sua identidade e cultura. Portanto, essas mudanças exigem também *práticas escolares diferenciadas e diferentes modos de inserção social* desses sujeitos.

Tudo isso exigirá também da escola, sendo

[...] imprescindível que a escola compreenda e incorpore mais as novas linguagens e seus modos de funcionamento, desvendando possibilidades de comunicação (e também de manipulação), e que eduque para usos mais democráticos das tecnologias e para uma participação mais consciente na cultura digital. (BRASIL, 2017, p.61)

A instituição será exigida a se engajar na

[...] necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. (idem)

O documento apresenta em seguida as **sete** “*Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental*”, que estão respaldadas nas dez “*Competências Gerais da Educação Básica*”. Essas competências gerais são um conjunto de habilidades que os alunos precisam desenvolver ao longo do ano letivo, é o *saber-fazer*. A intenção dessas competências é a sua conexão com as habilidades curriculares.⁶

Na figura abaixo, pode-se observar as Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental. Porém, o objetivo não é produzir uma problematização sobre as competências e sim realizar uma breve apresentação desse conteúdo para que o leitor possa identificar as propostas da BNCC.

Figura 1 - Competências específicas de Ciências Humanas para o Ensino Fundamental



Fonte: BNCC, 3º versão, 2017, p.357

⁶ A BNCC define “competências” como, “a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.” (BRASIL, 2017, p.08)

As sete competências específicas para a área das Ciências Humanas, explicitadas acima, estão ligadas às dez competências gerais da BNCC. Assim, no final de cada ano escolar, espera-se que o aluno seja capaz de desenvolver essas competências. Em seguida realizamos alguns comentários para cada uma das competências expostas na imagem anterior:

- compreender a si mesmo e aos outros, bem como suas diversidades; compreender as diferenças como algo importante e não como algo negativo. (1ª Competência);
- analisar os acontecimentos em tempos e espaços diferentes com base nos conhecimentos da área das Ciências Humanas para compreender e intervir em seu cotidiano. (2ª competência);
- compreender os espaços em que vivemos para que assim possa “identificar, comparar e explicar” termos usados no texto, a intervenção desempenhada pelo ser humano na natureza e em nossa sociedade. (3ª Competência);
- utilizar dos conhecimentos da área das Ciências Humanas para “expressar” consciência de si mesmo, dos outros e das diferentes culturas e grupos sociais com que se relacione. (4ª Competência);
- compreender os diferentes processos históricos em seus aspectos variados, desenvolvendo o conceito de sincronia e diacronia (do ponto de vista de sua evolução no tempo). (5ª Competência);
- construir argumentos sólidos com base no respeito às diversidades, aos direitos humanos e à consciência socioambiental, tornando-se assim responsável e protagonista na construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva. (6ª Competência); e
- desenvolver o raciocínio espaço temporal em seus diferentes aspectos e manifestações (temporais, de localização e de direção), utilizando-se das tecnologias digitais, bem como de GPS, mapas e outros, e dos conhecimentos próprios da História e da Geografia. (7ª Competência).

Na próxima seção, serão apresentadas as competências específicas para a disciplina de História traçadas pela BNCC para a etapa do Ensino Fundamental.

2.7.2 A terceira versão da BNCC homologada e a disciplina de história

A BNCC parte do princípio que a História é **tempo** e **espaço** e baliza os objetivos e as competências para os anos iniciais e finais do Ensino Fundamental a partir desses pressupostos. Ao explicitar sua concepção de História, o texto da BNCC afirma que: “[t]odo conhecimento sobre o passado é também um conhecimento do presente elaborado por distintos sujeitos”. (BRASIL, 2017, p. 397) E complementa argumentando que

[a] história não emerge como um dado ou um acidente que tudo explica: ela é a correlação de forças, de enfrentamentos e da batalha para a produção de sentidos e significados, que são constantemente reinterpretados por diferentes grupos sociais e suas demandas – o que, conseqüentemente, suscita outras questões e discussões. (idem)

O texto faz referência constante ao fato de que o aluno deve desenvolver as concepções de **eu**, do **outro** e do, **nós**, como observa-se no trecho abaixo:

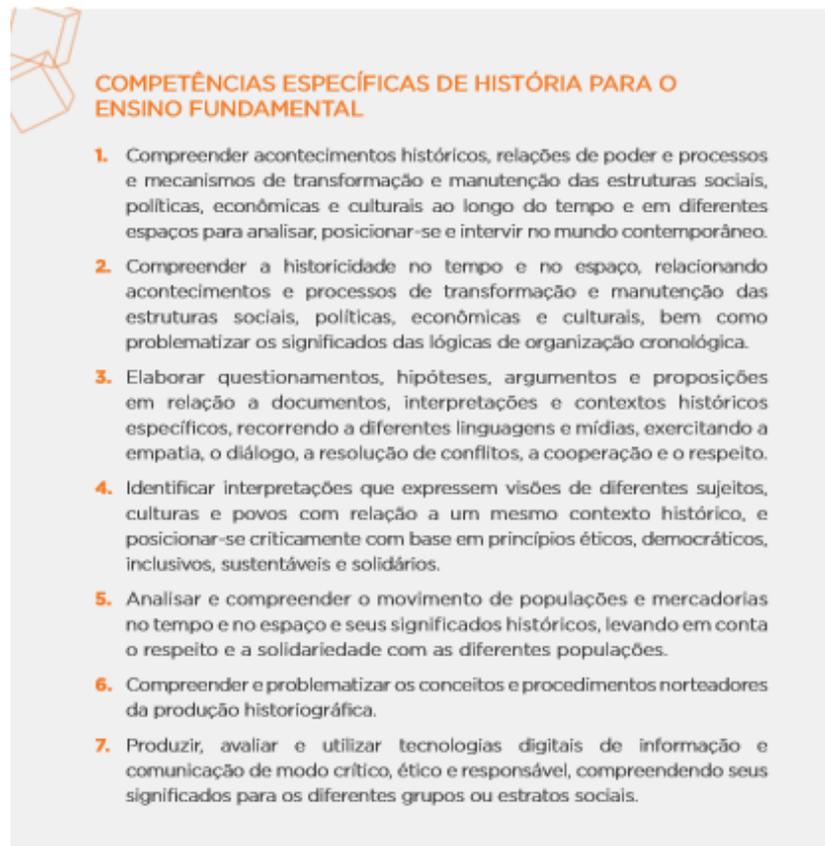
O exercício do “fazer história”, de indagar, é marcado, inicialmente, pela constituição de um sujeito. Em seguida, amplia-se para o conhecimento de um “Outro”, às vezes semelhante, muitas vezes diferente. Depois, alarga-se ainda mais em direção a outros povos, com seus usos e costumes específicos. (ibid., p.397-398)

Ainda, a BNCC destaca os processos que estimulam o pensamento, a saber: a **identificação** (de uma questão ou de um objeto); a **comparação** (semelhanças e diferenças entre sujeitos, culturas, etc.); a **contextualização** (identificação das condições específicas do momento histórico); a **interpretação** (das semelhanças e diferença entre um texto, um objeto, uma obra); e, por último, mas não menos importante, a **análise** (problematização, organização e busca de sentidos).

Por fim, os principais objetivos destacados pela BNCC para a disciplina de História são a **autonomia do pensamento** e a busca de reconhecimento das **bases epistemológicas da História**.

A partir dessas considerações e em articulação com os pressupostos elencados para a área das Ciências Humanas, que por sua vez estão respaldados nas dez competências gerais, a BNCC traçou algumas *Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental*, as quais são apresentadas na Figura 2.

Figura 2 - Competências Específicas de História para o Ensino Fundamental



Fonte: BNCC, 3º versão, 2017, p.402.

As sete competências específicas para a disciplina de História, explicitadas na Figura 2, estão relacionadas às sete competências específicas para a área das Ciências Humanas, que, por sua vez, estão respaldadas pelas dez competências gerais da BNCC. Ou seja, as competências citadas devem se conectar umas às outras. Da mesma maneira, as competências específicas, no nosso caso as do componente de História, se articulam diretamente com as habilidades e objetos de conhecimento de cada componente curricular:

- Na 1º competência, espera-se que o aluno compreenda as dinâmicas de poder e seus mecanismos de transformação da sociedade em seus diferentes aspectos, como o econômico, cultural e social em diferentes momentos da história e espaços, para que assim possa posicionar-se diante das questões que o mundo contemporâneo apresenta;
- Na 2º competência, o aluno deve ser capaz de compreender e questionar a organização cronológica do tempo histórico;
- Na 3º competência, espera-se que o aluno possa trabalhar com diferentes documentos históricos, sejam eles em linguagens diferentes e/ou em mídias, interpretando-os e

contextualizando-os, afim de desenvolver argumentos, hipóteses e questionamentos focando na resolução de conflitos, na cooperação e no respeito.

- Na 4º competência, espera-se que o aluno saiba posicionar-se e interpretar, com olhar crítico, diversos pontos de vistas, baseando-se em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários;
- Na 5º competência, o aluno deve compreender os diversos movimentos migratórios ao longo da história, bem como contextualizá-los, visando o desenvolvimento do respeito e da solidariedade entre os diferentes povos;
- Na 6º competência, o aluno deve compreender como é produzido o conhecimento histórico, bem como compreender e posicionar-se criticamente diante dos conceitos e procedimentos científicos de construção do passado; e
- Na 7º e última competência específica do componente de História, o aluno deve produzir, avaliar e utilizar as tecnologias digitais a serviço da informação com base na ética e de maneira responsável, sabendo utilizar essas tecnologias para que assim produza e se posicione com ética e responsabilidade.

Dessa maneira, espera-se que os alunos e alunas das escolas brasileiras possam desenvolver as competências específicas para o componente curricular de História a partir de conhecimentos emergidos do desenvolvimento de uma lista de habilidades (apontadas como direito dos alunos e alunas). Ao lado das habilidades, centrais para o desenvolvimento das competências específicas da disciplina de História, a BNCC ainda promove a apresentação dos *objetos de conhecimento*, que estão agrupados em *Unidades Temáticas*, que por sua vez, são o meio para os alunos desenvolverem as suas habilidades. Vale ressaltar que tanto as habilidades como os objetos de conhecimento são apenas propostas, não sendo obrigatório seu uso nas instituições.

Cada **componente curricular**, antigas disciplinas, possuem suas **unidades temáticas** que vão dar origem aos **objetos de conhecimentos**, que por sua vez darão origem às **habilidades** que serão desenvolvidas pelos alunos em sala de aula. Assim, seguindo esse caminho proposto pela BNCC, espera-se que as competências gerais sejam desenvolvidas pelos alunos ao final de cada etapa escolar.

A Figura 3 nos servirá como exemplo da organização das **unidades temáticas** (na primeira coluna da imagem) e dos **objetos de conhecimento** (na segunda coluna) com relação

às **habilidades (última coluna)**, que se esperam ser desenvolvidas pelos alunos ao longo da etapa do Ensino Fundamental.

Figura 3 - Exemplo de Unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades para o 6º ano

HISTÓRIA – 6º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
História: tempo, espaço e formas de registros	A questão do tempo, sincronias e diacronias: reflexões sobre o sentido das cronologias	(EF06HI01) Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).
	Formas de registro da história e da produção do conhecimento histórico	(EF06HI02) Identificar a gênese da produção do saber histórico e analisar o significado das fontes que originaram determinadas formas de registro em sociedades e épocas distintas.
	As origens da humanidade, seus deslocamentos e os processos de sedentarização	(EF06HI03) Identificar as hipóteses científicas sobre o surgimento da espécie humana e sua historicidade e analisar os significados dos mitos de fundação. (EF06HI04) Conhecer as teorias sobre a origem do homem americano. (EF06HI05) Descrever modificações da natureza e da paisagem realizadas por diferentes tipos de sociedade, com destaque para os povos indígenas originários e povos africanos, e discutir a natureza e a lógica das transformações ocorridas. (EF06HI06) Identificar geograficamente as rotas de povoamento no território americano.
A invenção do mundo clássico e o contraponto com outras sociedades	Povos da Antiguidade na África (egípcios), no Oriente Médio (mesopotâmicos) e nas Américas (pré-colombianos)	(EF06HI07) Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.
	Os povos indígenas originários do atual território brasileiro e seus hábitos culturais e sociais	(EF06HI08) Identificar os espaços territoriais ocupados e os aportes culturais, científicos, sociais e econômicos dos astecas, maias e incas e dos povos indígenas de diversas regiões brasileiras.
	O Ocidente Clássico: aspectos da cultura na Grécia e em Roma	(EF06HI09) Discutir o conceito de Antiguidade Clássica, seu alcance e limite na tradição ocidental, assim como os impactos sobre outras sociedades e culturas.
Lógicas de organização política	As noções de cidadania e política na Grécia e em Roma <ul style="list-style-type: none"> • Domínios e expansão das culturas grega e romana • Significados do conceito de "império" e as lógicas de conquista, conflito e negociação dessa forma de organização política As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-estados e sociedades linhageiras ou aldeias	(EF06HI10) Explicar a formação da Grécia Antiga, com ênfase na formação da pólis e nas transformações políticas, sociais e culturais. (EF06HI11) Caracterizar o processo de formação da Roma Antiga e suas configurações sociais e políticas nos períodos monárquico e republicano. (EF06HI12) Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI13) Conceituar "império" no mundo antigo, com vistas à análise das diferentes formas de equilíbrio e desequilíbrio entre as partes envolvidas.
	A passagem do mundo antigo para o mundo medieval A fragmentação do poder político na Idade Média	(EF06HI14) Identificar e analisar diferentes formas de contato, adaptação ou exclusão entre populações em diferentes tempos e espaços.
	O Mediterrâneo como espaço de interação entre as sociedades da Europa, da África e do Oriente Médio	(EF06HI15) Descrever as dinâmicas de circulação de pessoas, produtos e culturas no Mediterrâneo e seu significado.
Trabalho e formas de organização social e cultural	Senhores e servos no mundo antigo e no medieval Escravidão e trabalho livre em diferentes temporalidades e espaços (Roma Antiga, Europa medieval e África) Lógicas comerciais na Antiguidade romana e no mundo medieval	(EF06HI16) Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos. (EF06HI17) Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.
	O papel da religião cristã, dos mosteiros e da cultura na Idade Média	(EF06HI18) Analisar o papel da religião cristã na cultura e nos modos de organização social no período medieval.
	O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval	(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

Fonte: BNCC 3º versão, 2017, p.421

Como foi possível observar na Figura 3, os objetos de conhecimento, que são os conteúdos, conceitos e processos, estão organizados nas diferentes unidades temáticas, que, por sua vez, devem ser aplicadas a partir do desenvolvimento do conjunto de habilidades.

Dessa forma, dentro de cada unidade temática estão organizados os conteúdos, as quais, a cada etapa do Ensino Fundamental, se relacionam a diferentes objetos de conhecimento e habilidades. Já os objetos de conhecimento são os principais conteúdos, conceitos e processos que devem ser trabalhados dentro de cada unidade temática. Assim, as habilidades serão desenvolvidas pelo aluno a partir do estudo de determinado objeto de conhecimento.

Como já comentado anteriormente, nosso foco nesta pesquisa são os anos finais do Ensino Fundamental, não sendo nosso objetivo a problematização sobre os conteúdos propostos pela BNCC ou sobre como cada temática poderia abordar a temática de Gênero na área da

História – cuja presença no texto da BNCC será abordada como resultado do Estudo documental apresentado no próximo capítulo.

No próximo capítulo, então, apresentamos o percurso metodológico do presente estudo, bem como os dados coletados a partir das Entrevistas Semiestruturadas e do Estudo Documental, seguidos de sua interpretação.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo apresenta o percurso metodológico levado a cabo para realização desta pesquisa afim de compreender o desenvolvimento da proposta investigativa. Para isso, serão apresentados os aspectos que se relacionam com a caracterização e classificação desta pesquisa, o seu campo e público alvo, assim como os procedimentos de coleta e análise dos dados.

3.1 Caracterização da pesquisa

A presente pesquisa é caracterizada como qualitativa porque enfocamos as subjetividades do nosso objeto de pesquisa, as quais não podem ser traduzidas em números. Nosso objeto, a BNCC, não é neutro ou ausente de significados porque está repleta de significados a que nos propomos explorar para descrevê-lo e interpretá-lo.

De acordo com Minayo (2001), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis”. (p. 14) Definição corroborada pelo texto de Gerhardt e Silveira (2009):

A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. Os pesquisadores que adotam a abordagem qualitativa opõem-se ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências, já que as ciências sociais têm sua especificidade, o que pressupõe uma metodologia própria. (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.31)

3.2 Classificação da pesquisa

Essa pesquisa é de caráter qualitativo e de abordagem descritivo-interpretativo, documental, bibliográfica e empírica, na que nos propomos a descrever e interpretar a última versão da BNCC, aprovada em 2017⁷, especialmente a área das Ciências Humanas, referente a

⁷ Em 20 de dezembro de 2017 a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) foi homologada pelo ministro da Educação, Mendonça Filho. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/historico>

etapa do Ensino Fundamental e da disciplina de História, para identificar no documento e compreender a proposta de trabalho com o tema Gênero.

3.3 Tipos de pesquisa

3.3.1 Pesquisa bibliográfica

Em poucas palavras, podemos afirmar que a pesquisa bibliográfica é uma revisão de referências teóricas e conceituais que possibilitam o/a pesquisador/a conhecer e estudar quais são as pesquisas já realizadas e em andamento sobre o tema que almeja estudar.

Esse tipo de pesquisa permite que o/a pesquisador/a possa construir não somente o conhecimento sobre o tema da pesquisa, mas também uma base teórica que sustentará a argumentação na abordagem do problema e na análise dos dados coletados. Nesse sentido, Boccato (2006) afirma que

[a] pesquisa bibliográfica busca a resolução de um problema (hipótese) por meio de referenciais teóricos publicados, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse tipo de pesquisa trará subsídios para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, como e sob que enfoque e/ou perspectivas foi tratado o assunto apresentado na literatura científica. Para tanto, é de suma importância que o pesquisador realize um planejamento sistemático do processo de pesquisa, compreendendo desde a definição temática, passando pela construção lógica do trabalho até a decisão da sua forma de comunicação e divulgação. (BOCCATO, 2006, p. 266)

Assim, nosso primeiro passo foi lançarmos mão da Pesquisa Bibliográfica a partir do levantamento e da leitura de pesquisas, trabalhos, teses, dissertações, livros e artigos de autores pertinentes ao tema amplo de pesquisa (Base Nacional Comum Curricular e o conceito de Gênero). Utilizamos as produções de autores de diferentes áreas, contemplando nossa intenção de produzir um trabalho interdisciplinar. Dentre os autoras/es a que recorreremos estão: Joan Scott, Guacira Lopez Louro; Mary Del Priore; Rose Marie Muraro; Carla Pinsky, Margareth Rago, entre outras (os). Dessa forma, as informações coletadas nos auxiliaram na constituição de uma base teórica interdisciplinar para realizar a análise e a interpretação dos dados coletados.

3.3.2 Pesquisa documental

Para destacar as especificidades das pesquisas bibliográfica e documental, Fonseca (2002) salienta que

[a] pesquisa documental trilha os mesmos caminhos da pesquisa bibliográfica, não sendo fácil por vezes distingui-las. A pesquisa bibliográfica utiliza fontes constituídas por material já elaborado, constituído basicamente por livros e artigos científicos localizados em bibliotecas. A pesquisa documental recorre a fontes mais diversificadas e dispersas, sem tratamento analítico, tais como: tabelas estatísticas, jornais, revistas, relatórios, documentos oficiais, cartas, filmes, fotografias, pinturas, tapeçarias, relatórios de empresas, vídeos de programas de televisão, etc. (FONSECA, 2002, p. 32)

Para o autor Antonio Carlos Gil (2002),

[a] pesquisa documental apresenta uma série de vantagens. Primeiramente, há que se considerar que os documentos constituem fonte rica e estável de dados. Como os documentos subsistem ao longo do tempo, tornam-se a mais importante fonte de dados em qualquer pesquisa de natureza histórica. (GIL, 2002, p.46)

O documento analisado nesta pesquisa foi a BNCC, um *documento-guia* para as instituições escolares públicas e privadas do Brasil, que devem basear-se nas diretrizes ali apresentadas para a elaboração dos seus currículos. Assim, a BNCC não é um currículo que as escolas devem seguir, mas uma referência de competências e habilidades que se esperam serem desenvolvidas por todos os estudantes ao longo da sua jornada escolar.

Dessa maneira, a pesquisa documental constou da leitura atenta da BNCC e de suas diretrizes referentes à etapa dos anos finais do Ensino Fundamental e da área das Ciências Humanas para a disciplina de História, buscando identificar em seu texto a indicação do trabalho em sala de aula com o conceito de Gênero.

3.3.3 Pesquisa de campo

A pesquisa de campo se fez necessária para essa pesquisa porque foi a partir das entrevistas semiestruturadas que buscamos coletar informações importantes dos/as professores/as que trabalham com a disciplina de História e assim compreender como eles/as pretendem (ou não) trabalhar em suas aulas de História temas como Gênero. Para tal, foi

elaborado um roteiro com perguntas abertas e fechadas (APÊNDICE B), que tiveram como objetivo explorar as considerações dos/as professores/as de História do Ensino Fundamental.

A partir da metodologia das entrevistas semiestruturadas o/a pesquisador/a proporcionou aos participantes/informantes da pesquisa um momento de reflexão de sua própria história bem como de sua trajetória de vida e/ou profissional. Como a entrevista semiestruturada é dinâmica, o/a pesquisador/a deve planejar perguntas norteadoras que servirão de guia, podendo ser aprofundadas durante a entrevista.

Para os/as participantes/informantes, a entrevista semiestruturada permite mais liberdade e espontaneidade nas respostas, dado que não existem respostas certas ou erradas, o que permite o/a pesquisador/a deparar-se com as subjetividades dos sujeitos (elemento foco desta pesquisa).

Segundo as autoras Boni e Quaresma (2005),

[a]s entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

3.4 Campo de pesquisa

A justificativa de se proceder em um trabalho de campo é apresentada por Otávio Cruz Neto (2002) no seguinte trecho:

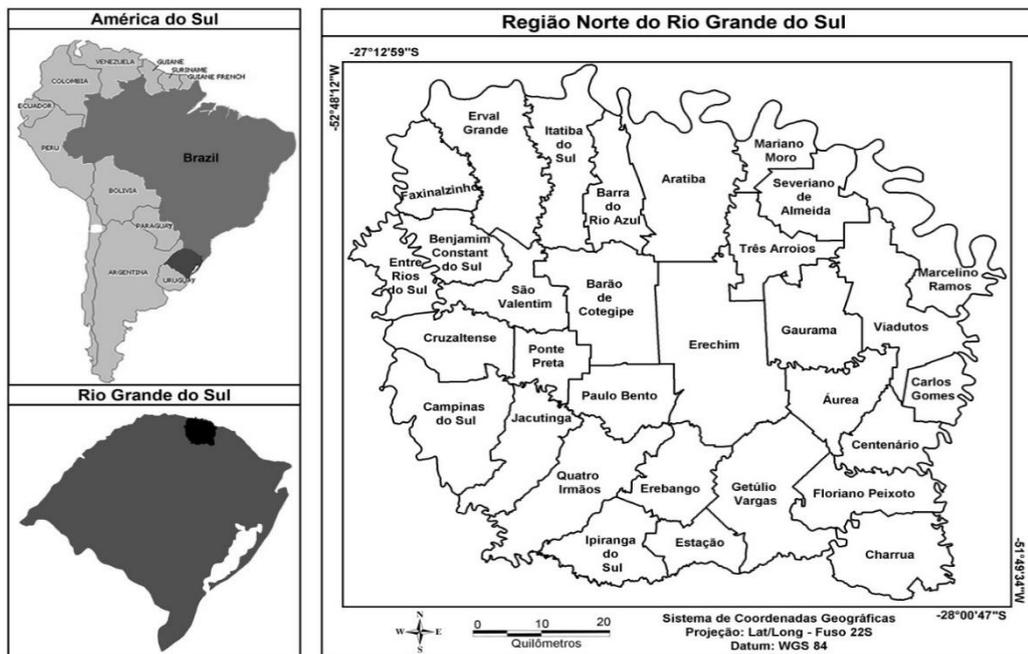
[o] trabalho de campo se apresenta como uma possibilidade de conseguirmos não só uma aproximação com aquilo que desejamos conhecer e estudar, mas também de criar um conhecimento, partindo da realidade presente no campo. (CRUZ NETO, 2002, p.51)

Para que seja possível a realização de uma pesquisa de campo, precisamos inicialmente realizar um recorte espacial. Dessa forma, selecionamos cinco Escolas Estaduais localizadas no município de Erechim, Estado do Rio Grande do Sul, da região norte do Estado. Justifica-se este campo, pois o município de Erechim é o maior município da região e por isso conta com um número maior de escolas públicas e estaduais. O município de Erechim também abrange

uma maior diversidade de realidades sociais, culturais, étnicas e econômicas em suas escolas, bem como em sua comunidade no geral. Ainda, justifica-se pelo fato de a pesquisadora residir no município, o que facilita o deslocamento para o desenvolvimento da pesquisa, pois a pesquisadora não contou com nenhuma ajuda financeira para subsídio da pesquisa.

Na figura 4 pode-se observar o mapa da localização do município de Erechim.

Figura 4 - Localização da área de estudo - Região Norte do Rio Grande do Sul



Fonte: Lageplan (URI, 2018)

3.4.1 Algumas características do Município de Erechim

Erechim é um município de cerca de 104.000 mil habitantes (segundo o censo de 2017), localizado na região norte do estado, fazendo parte da AMAU (Associação dos Municípios do Alto Uruguai). Erechim foi colonizada por imigrantes das etnias polonesa, italiana e alemã.

O município de Erechim tem sua economia baseada em maior parte no setor industrial, cuja representatividade, segundo o site da prefeitura municipal⁸, é de 37,53%. Outra característica desse setor é a geração de empregos para os habitantes da cidade e dos municípios menores da região, que disponibilizam boa parte da mão de obra para essas indústrias.

⁸ Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br>

Já a área da agricultura (cujas principais culturas são as de milho, soja, trigo, cevada e feijão) viu a sua representatividade diminuir consideravelmente nos últimos vinte anos. O comércio em geral também tem destaque na geração do Produto Interno Bruto, contribuindo com 17,85% da arrecadação do município; o setor de serviços contribui com cerca de 39,16% da economia local. Outra característica do município é o incentivo a cultura, e por isso alguns dos seus pontos turísticos são o Centro Cultural 25 de Julho, o Parque Longines Malinowski, o Castelinho, o Vale Dourado, entre tantos outros.⁹

3.4.2 Sujeitos da pesquisa¹⁰

Seguida da seleção de nosso campo de pesquisa, escolheram-se os sujeitos participantes:

- 2 (dois) professores de História do Colégio Estadual Haidee Tedesco Reali;
- 1 (um) professor de História da Escola Estadual de Ensino Médio José Bonifácio;
- 1 (um) professor de História da Escola Estadual de Ensino Médio Dr. João Caruso; e
- 1 (um) professor de História da Escola Estadual de Ensino Médio Prof^a Helvética Rotta Magnabosco.

3.5 Coleta de dados

3.5.1 Entrevistas Semiestruturadas

A entrevista semiestruturada, é uma importante técnica de coleta de dados, que se fez fundamental para a percepção das subjetividades nas narrativas dos professores entrevistados. A respeito desse método de coleta de dados, Triviños (1987) afirma que

⁹ Informações retiradas do site da Prefeitura Municipal de Erechim/RS. Disponível em: <https://www.pmerechim.rs.gov.br> Acesso em: 18 de out. 2019.

¹⁰ **Para concretização desta pesquisa foi necessária a autorização das instituições envolvidas, e, dessa maneira, foi entregue a Juliane Bonez, coordenadora da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, uma Declaração de Ciência e Concordância das Instituições Envolvidas, que foi devidamente assinada pela mesma, e consta no apêndice do trabalho (Apêndice D). Por fim, por se tratar de pesquisa envolvendo seres humanos, a pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em pesquisa da Universidade, quando se realizou o cadastro e o registro na Plataforma Brasil, sob o CAAE: 31359720.6.0000.5564.**

[p]odemos entender por entrevista semi-estruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Esse *foco principal*, uma das características fundamentais da entrevista semiestruturada, fica evidenciado ao longo do roteiro de perguntas elaborado pelo pesquisador.

Para as autoras Boni e Quaresma (2005),

[a]s entrevistas semi-estruturadas combinam perguntas abertas e fechadas, onde o informante tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para dirigir, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o informante tenha “fugido” ao tema ou tenha dificuldades com ele. (BONI; QUARESMA, 2005, p. 75)

Dessa forma, para desenvolvermos a presente pesquisa, foi elaborado um roteiro com perguntas (Apêndice B) abertas e fechadas, as quais foram aprofundadas quando necessário afim de explorar as respostas dadas pelos participantes.

Ainda segundo Triviños (op.cit),

[é] útil esclarecer, para evitar qualquer erro, que essas perguntas fundamentais que constituem, em parte, a entrevista semi-estruturada, no enfoque qualitativo, não nasceram a priori. Elas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o fenômeno social que interessa, não sendo menos importantes seus contatos, inclusive, realizados na escolha das pessoas que serão entrevistadas. (TRIVIÑOS, 1987, p. 146)

Apresento, a seguir, o caminho percorrido pela autora (também entrevistadora) até se chegar à realização das entrevistas semiestruturadas, baseado no percurso proposto por Triviños (1987), o qual inicia-se com o contato com os participantes e as devidas apresentações para aqueles que irão posteriormente se tornar os sujeitos da pesquisa.

Dessa forma, o nosso primeiro passo foi entrar em contato com as escolas selecionadas por telefone. Seguida da autorização da direção dessas instituições foram feitas, pessoalmente e sempre em data e horário combinados entre ambas as partes (pesquisadora e direção), as apresentações da pesquisadora, do tema, dos objetivos da pesquisa e como ocorreriam as entrevistas com os professores. Recebida a autorização, passamos a fazer os convites aos professores.

Segundo o autor, a apresentação dos propósitos da entrevista e da pesquisa para o participante é de extrema importância. É nesse momento que, de forma clara, são explicadas as intenções do pesquisador ao desenvolver a pesquisa e a importância da participação do sujeito. Também o terceiro passo, a gravação da entrevista e o horário que ela acontecerá, é um ponto importante no percurso. Segundo Triviños (ibid.), o pesquisador pode gravar ou anotar as principais ideias durante a entrevista. Para essa pesquisa, optamos por gravar as entrevistas com a autorização dos participantes.

Assim, as entrevistas com os participantes foram realizadas separadamente e agendadas com antecedência, sendo o horário e o local das entrevistas sempre definidos em conjunto entre a pesquisadora e o participante. Os participantes foram informados que as entrevistas seriam gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora. Para obtermos seu consentimento e autorização foi entregue com antecedência um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (APÊNDICE A), onde consta de forma clara e objetiva a proposta de pesquisa.

No momento da entrevista, se faz necessária uma ligação de simpatia e empatia com o entrevistado (*rapport*). Assim, o participante se sentira à vontade e a entrevista ocorrerá de forma natural. (TRIVIÑOS, ibid.)

Ao final de cada entrevista, a entrevistadora agradeceu a participação e a contribuição do participante, e comunicou a finalização da gravação.

3.5.2 O estudo documental da BNCC

A pesquisa documental parte de uma investigação elaborada que acontece por meio da coleta e da análise das informações contidas em um determinado documento. Em nossa pesquisa, o documento selecionado e analisado é a Base Nacional Comum Curricular. Três foram as etapas para a realização da pesquisa documental: a pré-análise, a organização do material, e análise dos dados coletados.

Para a *pré-análise*, foi necessário definir os objetivos da pesquisa documental, que nesta pesquisa, é a identificação e descrição da presença (ou não) do tema Gênero na etapa do Ensino

Fundamental nas diretrizes gerais e específicas da área das Ciências Humanas e em específico na disciplina de História na última versão da BNCC. Para que fosse possível a realização da pré-análise do documento, foi elaborado um roteiro de perguntas (Apêndice C) seguidas no momento do estudo.

A segunda etapa sucedeu a leitura atenta da BNCC: para melhor exposição dos resultados, os dados emergidos do estudo foram *organizados* em uma tabela. A partir desses dados, foram elaboradas algumas categorias são pertinentes ao estudo: 1) *As discussões implícitas: O que está subentendido?*; e 2) *Competências, temáticas, objetos e habilidades: onde estão as discussões de Gênero?*

Após, o levantamento das categorias passou-se à análise dos dados coletados com base na Análise de Conteúdo, segundo Bardin.

3.6 Análise dos dados

A Análise de Conteúdo, como metodologia, é muito utilizada para estudos de conteúdo em comunicação e em textos, ou seja, conteúdos verbais e não verbais. Sendo assim, ela foi usada em nossa pesquisa como metodologia para analisarmos tanto as entrevistas semiestruturadas com os professores de História, quanto a Base Nacional Comum Curricular, um documento oficial.

A metodologia da análise de conteúdo é definida por Amado (2014), em seu livro *Manual de investigação qualitativa em educação*, organizado pelo autor, como “um processo inferencial, em busca de um significado que está para além do imediatamente apreensível e que espera a oportunidade de ser desocultado”. (p.303)

Para Bardin (1977),

[a]pelar para estes instrumentos de investigação laboriosa de documentos, é situar-se ao lado daqueles que, de Durkheim a P. Bourdieu passando por Bachelard, querem dizer não “à ilusão da transparência” dos factos sociais, recusando ou tentando afastar os perigos da compreensão espontânea. [...] No entanto, desde que se começou a lidar com comunicações, que se pretende compreender para além dos seus significados imediatos, parecendo útil o recurso à *análise de conteúdo*. (BARDIN, 1977, p.28-29, grifo nosso)

Para esta pesquisa baseamo-nos na conceitualização de Bardin (1977), quem apresenta esse método em detalhes, tornando-se uma das principais referências sobre o assunto até os dias atuais. Assim, para a autora, a Análise de Conteúdo é

um conjunto de técnicas de análise das comunicações. Não se trata de um instrumento, mas de um leque de apetrechos; ou, com maior rigor, será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações. (BARDIN, 1977, p. 31)

Diante do que foi exposto e também da aproximação terminológica, optou-se por elencar as etapas da técnica seguindo as indicações da autora, ou seja, organizou-se a análise em três fases: 1) **pré-análise**; 2) **exploração do material**; e 3) **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**.

A primeira fase, ou seja, a pré-análise, “[c]orresponde a um período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais, de maneira a conduzir a um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas, num plano de análise.” (ibid., p.95)

A segunda fase é a da exploração do material. Segundo a autora, “[e]sta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]” (ibid., p.101)

A terceira fase, que consiste no tratamento dos resultados, inferência e interpretação, é ilustrada pela autora da seguinte forma:

Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos («falantes») e válidos. Operações estatísticas simples (percentagens), ou mais complexas (análise factorial), permitem estabelecer quadros de resultados, diagramas, figuras e modelos, os quais condensam e põem em relevo as informações fornecidas pela análise. (idem)

Assim, para que fosse possível a interpretação e análise dos dados coletados foi realizada a transcrição das falas dos professores de História que participaram da pesquisa. Posteriormente, foi realizado o estudo da BNCC, partindo de uma leitura atenta com base no roteiro de perguntas pré-elaborado. Os dados emergidos desses materiais foram investigados e

analisados, para posteriormente serem agrupados conforme o que era comum entre eles. Como sugerido por Bardin:

[a] técnica consiste em classificar os diferentes elementos nas diversas gavetas segundo critérios susceptíveis de fazer surgir um sentido capaz de introduzir numa certa ordem na confusão inicial. É evidente que tudo depende, no momento da escolha dos critérios de classificação, daquilo que se procura ou que se espera encontrar. (BARDIN, 1977, p.37)

Ainda, para a autora,

[a] categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (a analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias, são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registo, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão dos caracteres comuns destes elementos. (ibid., p. 117)

Dessa maneira, a construção de categorias de análise se mostrou indispensável para atender as demandas da pesquisa, viabilizando a análise dos dados coletados.

3.7. A pesquisa de campo

Nessa seção apresentamos as escolas selecionadas para entrevistar os professores, de modo que o leitor possa conhecer o ambiente em que se deu a pesquisa de campo.

3.7.1 Das dificuldades encontradas no caminho

Ao iniciar a produção de uma pesquisa, o pesquisador projeta possíveis caminhos, constrói um cronograma, um plano de estudo, acreditando que todo o planejamento beneficiará o andamento da pesquisa. Porém, nenhum pesquisador, independente da área de estudos, está blindando a enfrentar dificuldades. Dessa forma, destacaremos algumas das dificuldades encontradas pelo caminho, como justificativa de mudanças que foram necessárias ao longo do percurso.

3.7.2 A realidade das escolas no município de Erechim

A escolha do público alvo da pesquisa ocorreu com base nos seguintes critérios: possuir formação acadêmica em História; atuar como professor/a de História em uma das instituições selecionadas; e atuar no 6^a e/ou no 9^a da etapa do Ensino Fundamental. Entretanto, o contato com as instituições selecionadas nos levou a realizar mudanças em dois critérios da seleção do público alvo: “possuir formação acadêmica em História” e “atuar como professor no 6^o e/ou 9^o ano do Ensino Fundamental”.

A realidade nas escolas selecionadas do município de Erechim nos mostrou ser recorrente professores formados em outras áreas ministrarem aulas da disciplina de História, devido à falta de professores, ou devido à prática de contratação de professores para atuarem na grande área das Ciências Humanas. Dessa forma, esses profissionais estariam habilitados para atuarem também em disciplinas que não são de suas áreas de formação, desde que façam parte da área das Ciências Humanas.

Cientes dessa realidade, modificamos os critérios com a intenção de abranger um público alvo diversificado, ou seja, de diferentes localizações do município, que possibilite considerações diversas. Assim, ainda que esses professores enfrentem o desafio de preparar e ministrar aulas de uma disciplina que não é a da sua formação (o que os exige estudos e conhecimentos sobre a disciplina de História), supomos que conheçam ou busquem conhecer a disciplina de História, recorrendo às orientações da BNCC. E, sendo assim, o critério de possuir formação acadêmica em História foi modificado sob o risco de o número de participantes ficar abaixo do pré-estabelecido para o desenvolvimento de nossa pesquisa.

Da mesma forma, modificamos o critério de atuar no 6^o e/ou 9^o ano do Ensino Fundamental e ampliamos para atuação desses profissionais em todos os anos finais do Ensino Fundamental, ou seja, do 6^o ao 9^o ano.

3.7.3 A pesquisa no contexto mundial da Pandemia de Covid 19

Mesmo que o pesquisador possa encontrar desafios metodológicos para realização de sua pesquisa, uma pesquisa de cunho social, que envolve pessoas e contextos, não prevê mudanças de cenário tais como a disseminação uma Pandemia Mundial.

No início de 2020, o mundo se viu assombrado por uma Pandemia de um novo vírus, altamente contagioso e tão desconhecido quanto as medidas que deveríamos tomar para proteger-nos dele. O Covid-19, ou, o Corona Vírus, como ficou popularmente conhecido, levou

países do mundo inteiro a decretar que seus habitantes ficassem isolados em suas casas para evitar a sua disseminação. O vírus, entretanto, se espalhou com muita facilidade e trouxe consequências que ninguém imaginaria em um primeiro momento: aeroportos fechados, pessoas impedidas de viajar e de saírem da casa. As consequências atingiram o campo econômico também: empresas começaram a tomar algumas medidas em relação à disseminação da doença, o que levou, não em casos raros, à demissão de milhares de trabalhadores e trabalhadoras. O mundo parou.

A chegada do vírus ao Brasil e as consequências rapidamente reconhecidas não pouparam o Estado do RS e seus municípios da necessidade de tomarem medidas necessárias para prevenção. No Estado do Rio Grande do Sul, o Governador Eduardo Leite, anunciou, no dia 16 de março de 2020, que as aulas nas escolas da rede estadual de ensino seriam suspensas por duas semanas, a partir do dia 19 de março de 2020, e caso houvesse necessidade esse período seria prorrogado. Em um novo pronunciamento no dia 30 de abril de 2020, via internet, o Governador anunciava que as aulas seriam suspensas até o mês de junho de 2020. Até esse momento (julho de 2020), as aulas continuam suspensas e sem previsão de retorno, sendo a previsão de término do ano letivo para janeiro de 2021.¹¹

Semanas antes dos principais meios de comunicação anunciarem que haviam sido confirmado casos de CoVID-19 no município de Erechim, a pesquisadora estava diariamente entrando em contato com as escolas da rede estadual de ensino, por telefone, e também pessoalmente nas instituições, em busca de realizar o convite aos professores para participarem da pesquisa em andamento. Priorizava-se o convite pessoalmente a esses profissionais.

Diante do cenário exposto e sem questionar a necessidade vital de manter as medidas cautelares de prevenção à nossa saúde, de nossas famílias e dos demais envolvidos no desenvolvimento da pesquisa, somado ao fechamento por tempo indeterminado das escolas, não conseguimos dar prosseguimento às entrevistas, encerrando, portanto, nossa amostra com apenas 5 entrevistados.

3.8 As escolas selecionadas

Como uma forma de aproximar o campo de pesquisa do leitor, se faz necessário apresentarmos algumas características das escolas Estaduais selecionadas para esse estudo. As

¹¹ Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/aulas-das-redes-publica-estadual-e-municipal-ficam-suspensas-ate-junho>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

cinco escolas estaduais selecionadas para a realização das entrevistas semiestruturadas com os/as professores/as estão apresentadas no Quadro 1:

Quadro 1- Escolas selecionadas

NOME DA ESCOLA	REGIÃO DE LOCALIZAÇÃO	MUNICÍPIO
Col. Est. Haidee Tedesc Reali	CENTRO	ERECHIM/RS
Esc. Est. Ens. Méd. José Bonifácio	CENTRO	ERECHIM/RS
Esc. Est. Ens. Méd. Dr. João Caruso	BAIRRO TRÊS VENDAS	ERECHIM/RS
Esc. Est. de Ens. Méd. Prof. Helvética Rotta Magnabosco	DISTRITO INDUSTRIAL (Região periférica)	ERECHIM/RS

Fonte: Elaborado pelo autor

Abaixo, apresentamos características e as localizações (com o auxílio do aplicativo Google Maps¹²) das escolas selecionadas. As informações sobre a estrutura das escolas foram obtidas no site da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, da qual as instituições selecionadas fazem parte.

❖ **Escola Haidee Tedesco Reali**

Ao que se refere às principais características da Escola Haidee Tedesco Reali, podemos citar primeiramente sua localização na região central da cidade, na praça Jaime Luiz Lago. Atualmente a escola oferece as seguintes etapas de ensino à comunidade: Educação Integrada ao Ensino Médio; Técnico em Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio; Curso Técnico em Mecânica Integrado ao Ensino Médio; Ensino Fundamental e Ensino Médio; Curso Ensino Médio; Educação Profissional; Técnico em Mecânica; e Técnico em Contabilidade.

¹² Google Maps é um aplicativo, totalmente gratuito e disponível na Web, que fornece aos seus usuários um serviço de pesquisa e visualização de mapas e imagens de satélite da Terra.

Sua infraestrutura conta com laboratório de informática e biblioteca escolar. A escola dispõe de serviços como: associação de pais e mestres, grêmio estudantil, secretaria, assistência de nutrição escolar, audiovisuais, orientação escolar, serviço de pessoal, conselho escolar, conselho técnico administrativo e pedagógico, grêmio de professores, serviço de material, supervisão – indireta, departamento de informática – INE.¹³

A Figura 5 nos mostra a localização da Escola Haidee Tedesco Reali, na qual se verifica que a escola se encontra em uma região central da cidade, localizada próxima ao corpo de bombeiros e a pontos de comércio.

Figura 5 – Localização da escola Haidee Tedesco Reali (Erechim/RS)



Fonte: Google Maps (2019)

❖ Escola José Bonifácio

A Escola José Bonifácio está localizada na Rua Nelson Ehlers, região central da cidade. Atualmente a escola oferece à comunidade as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

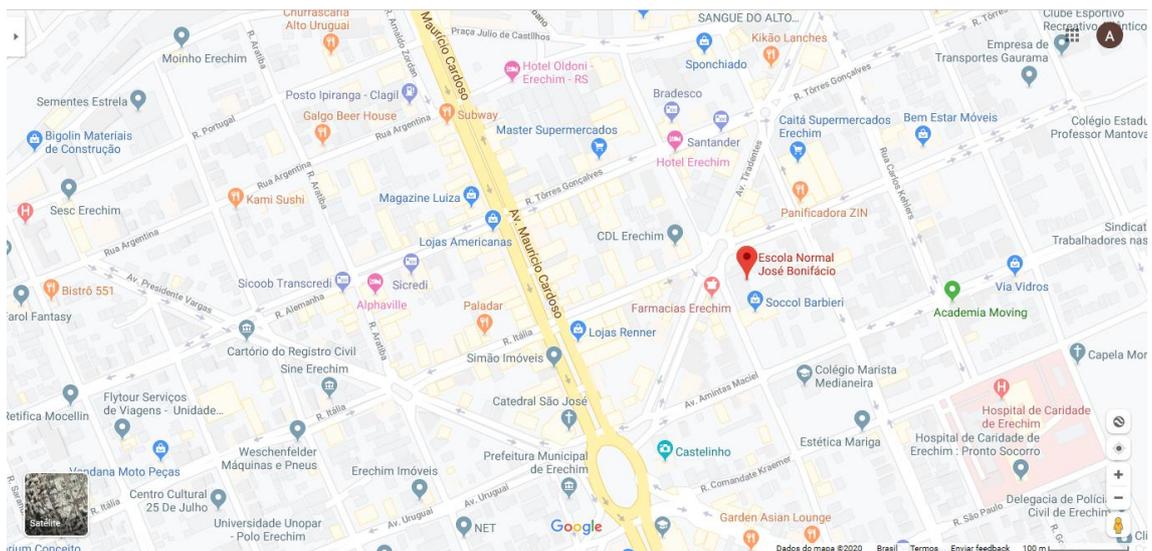
Ao que se refere à sua infraestrutura, a escola possui laboratório de informática, banco do livro, biblioteca e um centro cívico escolar. Já os serviços que a escola dispõe são: associação de pais e mestres, grêmio estudantil, secretaria, serviço de assistência ao educando, serviço de assistência de nutrição escolar, serviço audiovisual, de orientação educacional, de supervisão escolar, setor de material e almoxarifado, centro de língua estrangeira, conselho escolar,

¹³ Informações obtidas no site da 15ª Coordenadoria de Educação de Erechim/RS. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/15-cre>

conselho técnico administrativo e pedagógico, clube de mães, grêmio de professores, serviço de conservação e limpeza, serviço de coordenação pedagógica, serviço de cozinha e refeitório.¹⁴

Na figura 6, podemos observar a localização da escola José Bonifácio: uma região central do município, com outras instituições escolares, um número considerável de pontos de comércio e um hospital particular nas suas proximidades.

Figura 6– Localização da Escola Estadual Normal José Bonifácio (Erechim/RS)



Fonte: Google Maps (2019)

❖ Escola Dr. João Caruso

A Escola Dr. João Caruso está localizada no bairro Três Vendas, na Rua Maria Thereza Favero, região urbana da cidade. Atualmente a escola oferece à comunidade as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

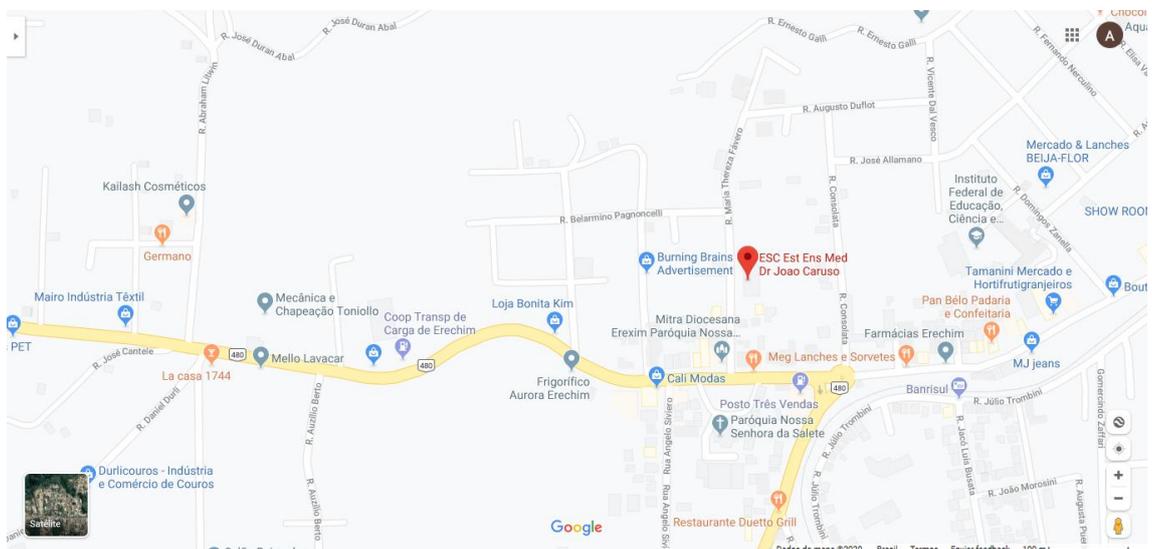
Ao que se refere à sua infraestrutura, a escola possui laboratório de informática, banco do livro e biblioteca escolar. Já os serviços que a escola dispõe são: associação de pais e mestres, grêmio estudantil, secretaria, conselho escolar, grêmio de professores, serviço de conservação

¹⁴ Informações obtidas no site da 15ª Coordenadoria de Educação de Erechim/RS. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/15-cre>>

e limpeza, serviço de coordenação pedagógica, serviço de cozinha e refeitório, serviço de direção, e departamento de informática – INE.¹⁵

Na Figura 7, podemos observar que a escola Dr. João Caruso, também está localizada em uma região afastada do centro, porém em um bairro localizado em uma região bem desenvolvida e de grande contingente populacional. Nas proximidades da instituição é possível localizar um grande número de comércios, característica do bairro, uma empresa de frigorífico de grande porte, além do Instituto Federal de Educação e Ciência, campus Erechim.

Figura 7 – Localização da Escola Estadual Ensino Médio Dr. João Caruso (Erechim/RS)



Fonte: Google Maps (2019)

❖ Escola Estadual de Ens. Médio Prof^a. Helvética Rotta Magnabosco

A Escola Prof^a Helvética Rotta Magnabosco, diferente das demais escolas apresentadas anteriormente, está localizada no Distrito Industrial de Erechim, área afastada do centro da cidade, na rua Doutor Hiram Sampaio nº 181. Atualmente a escola oferece a comunidade as etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Ao que se refere à sua infraestrutura, a escola possui laboratório de informática, banco do livro e biblioteca escolar. Já os serviços que a escola dispõe são: associação de pais e mestres,

¹⁵ Informações obtidas no site da 15ª Coordenadoria de Educação de Erechim/RS. Disponível em: <<https://educacao.rs.gov.br/15-cre>>

da pesquisa, nos propomos a compreender por meio de entrevistas semiestruturadas as percepções desses professores e professoras sobre os conceitos de Gênero para suas aulas de História, sendo que a BNCC não apresenta de modo consistente esse tema no seu texto e nas discussões da disciplina.

No quadro a seguir apresentamos os detalhes sobre os participantes.

Quadro 2 – Amostra dos sujeitos que compõem o público alvo

SUJEITO	NOME DA ESCOLA QUE ATUA	FORMAÇÃO	ÁREA QUE ATUA	ANO QUE ATUA
Prof.01 42 anos	Colégio Estadual José Bonifácio	História	História	6º e 8º ano do Ensino Fundamental
Prof.02 42 anos	Colégio Estadual Haidee Tedesco Realy	História	História	9º ano do Ensino Fundamental
Prof.03 48 anos	Escola Estadual de Ens. Médio Dr. João Caruso	Geografia	História	7º e 8º ano do Ensino Fundamental
Prof.04 Não informou a idade.	Colégio Estadual Haidee Tedesco Realy	História	História	6º e 7º ano do Ensino Fundamental
Prof.05 Não informou a idade.	Escola Estadual de Ens. Médio Profª. Helvética Rotta Magnabosco	História	História	6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados apresentados no quadro acima, podemos observar que os participantes¹⁷ que informaram suas idades têm entre 42 a 48 anos. Também, podemos concluir que, de 5 (cinco) professores, 4 (quatro) são formados em História - apenas a professora Prof.03, não é formada na área – e que todos os participantes atuam na disciplina de História entre o 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental nas escolas selecionadas.

Quando questionados se trabalhavam em outra instituição, podemos depreender que 3 (três) professores trabalhavam, enquanto 2 (dois) não o faziam.

¹⁷ Para melhor apresentação dos dados e anonimato dos participantes, os professores participantes serão chamados de Prof.01, Prof.02, Prof.03, Prof.04, e; Prof.05.

Na próxima seção, apresentamos a descrição e a interpretação dos dados coletados em campo. Em um segundo momento, expor-se-ão as categorias de análise que surgiram a partir do cruzamento das idiossincrasias e convergências dos dados levantados.

3.10 Descrição dos dados coletados em campo

Para a coleta dos dados foram realizadas entrevistas semiestruturadas em que os/as participantes (5 professores de História do Ensino Fundamental, de quatro escolas diferentes) puderam produzir um relato espontâneo sobre seus conhecimentos sobre a BNCC e sobre os Estudos de Gênero e estudo documental da BNCC, a partir de um roteiro de perguntas elaborado pela pesquisadora.

A descrição e interpretação dos dados coletados serão apresentadas em duas partes: na primeira parte estarão dispostos os dados coletados a partir das entrevistas semiestruturadas e, na segunda parte, estarão apresentados os dados coletados a partir do estudo documental da BNCC.

3.10.1 Descrição e Interpretação dos dados das Entrevistas Semiestruturadas

Na pesquisa empírica por meio das entrevistas semiestruturadas, foram levantados dados que apresentamos e interpretamos a partir de 4 (quatro) eixos temáticos.

Esses eixos temáticos surgiram das perguntas elaboradas para o roteiro da entrevista. A seleção dos trechos apresentados seguiu critérios como a identificação nas falas dos professores de discussões sobre o significado de Gênero; e a identificação das discussões referentes à BNCC. Com base nos eixos temáticos, apresentamos os dados emergidos e as interpretações decorrentes de cada um.

Eixo temático 01: Discutindo sobre o que é Gênero

Os dados apresentados e interpretados no Quadro 3 são provenientes de falas dos participantes segundo suas respostas para algumas perguntas pré-elaboradas (APÊNDICE C).

Quadro 3 – Eixo temático 1 das entrevistas: Respostas dos participantes referentes à gênero e interpretação da autora

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FALAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
------------------------------	-------------------------------------

<p>Prof. 01</p>	<p>“Gênero? Essa pergunta é uma pergunta bem complexa. Eu acho que gênero é uma coisa que no fim ela é definida pela própria pessoa, a própria pessoa vai se definir como um gênero ou nenhum. Como hoje em dia a gente vê nas comunidades LGBTQ+, que são várias letras agora, é até difícil a gente acompanhar tudo. Mas assim, eu tenho isso como bem tranquilo, por que a minha educação, da minha casa, a gente sempre aprendeu assim. Apesar de a gente viver em uma sociedade machista, racista, homofóbica, na minha casa eu recebi a educação que somos todos iguais e devemos ser tratados da mesma maneira. Se você for gente boa comigo, eu vou ser gente boa com você. Se você for canalha comigo, você pode esperar a mesma coisa. Essa foi a educação que eu tive de dentro da minha casa. Agora na minha educação escolar, o tempo que eu frequentava o ensino fundamental, médio, a própria graduação na universidade, não tinha nada disso, inclusive as pessoas que não se enquadravam no gênero <i>sis</i> padrão elas eram ridicularizadas, era uma situação bem complicada, até em certos momentos eram chatas essas situações. [...]Tem padrões, com certeza. Com certeza, inclusive outro dia cometi uma gafe terrível. Eu estava de cabeça baixa assim, e uma menina me pediu para ir ao banheiro, só que ela tem uma voz mais grossa, ela é <i>sis</i>, é hetero, feminino, só que ela tem uma voz grossa, não sei se por motivo de uma gripe, de alguma coisa, e eu achei que era um menino, e ela ficou toda sem jeito, só que eu estava de cabeça baixa, e eu não conheço eles ainda, então eu cometi essa gafe. Então assim, o padrão, o padrão, ele existe e assim, ele é muito cobrado pela sociedade, ele é muito cobrado. Quando a pessoa é um pouco diferente a sociedade já cobra. Inclusive até entre os próprios adultos, os próprios professores.</p> <p>Eu tinha um colega que estava fazendo estágio lá na escola, na outra escola que eu trabalho, e ele tinha o cabelo grande, ele também é hetero, <i>sis</i>, mas ele tinha o cabelo grande e o pessoal da própria equipe lá, começou a fazer piadinha e coisa. Daí eu falei, o, gente não é assim, não é assim.”</p>
<p>Prof. 02</p>	<p>“Para mim Gênero não tem diferença. Tanto faz como homem ou mulher, ou como os dois, ou até hoje se tem como os três. Hoje nós vivemos em uma sociedade livre, entre aspas, mas como eu estou na escola já fazem treze anos já vi de tudo um pouco.”</p>
<p>Prof. 03</p>	<p>“Gênero para mim, ele me remete à ciência, onde fala sobre a espécie humana. Gênero homo, quando penso em Gênero, penso Gênero homo. Não penso assim na questão sexual, menino ou menina. [...] Porque quando eu estou em sala de aula, eu não fico, eu não ensino meninos ou meninas, eu ensino crianças. E ensino crianças sobre a História, sobre Geografia ou, outras disciplinas que eu for lecionando. E dentro daquilo a gente procura construir uma linha de conhecimento. Sempre busco construir essa linha de conhecimento junto com eles. Analisando o pensamento da cada época e fazendo críticas sobre o pensamento, por que pensavam assim? Para que eles consigam também fazer críticas sobre o pensamento atual, por que se pensa atualmente assim. Mas</p>

	<p>raramente eu toco na questão assim, tocamos na questão homem e mulher quando a gente analisa a sociedade. A evolução da questão da mulher por exemplo na sociedade, a questão do homem na sociedade, daí a gente toca, eu trabalho um pouco mais focado, mas normalmente eu tento trabalhar como o ser humano na sociedade. [...] Questão de Gênero para mim não está ligada à questão sexual. Está ligada à questão espécie humana. Homem, questão homem, e dentro da espécie humana, daí tem a trajetória da mulher e a trajetória do homem. Existem outras, assim, essas outras coisas, por exemplo, opções, outras opções, ou aquelas questões nasci em um corpo de homem, mas me sinto mulher.”</p>
<p>Prof. 04</p>	<p>“Nossa, Gênero? Eu acho que é, tem relação com a sexo, sexo masculino, feminino, para mim acho que as pessoas nascem com um sexo. Claro que tem outros casos, mas a maioria na maioria nasce com um sexo. Para mim isso seria Gênero. Depois, com o passar do tempo o Gênero pode ir se modificando. [...] Então, como eu estava te falando eu acredito que o Gênero está relacionado ao sexo e cada um, cada pessoa nasce. Depois quando ela vai crescendo vai tento outras percepções de mundo, de vida, do seu próprio corpo também. Eu acho que depois as pessoas vão se modificando, vão se transformando, e vão escolhendo se querem permanecer naquele mesmo Gênero ou partir para outro Gênero. E eu acho o que cabe a nós como educadores é respeitar. Ninguém está aqui para julgar ninguém, apenas para respeitar. [...] Relacionado ao sexo. Sexo do nascimento. [...] Claro, a pessoa ela não nasce daquela forma e vai permanecer daquela forma o resto da vida. A gente passa por várias transformações durante nossa vida toda. Se a gente pensar na nossa infância olha o quanto a gente se transformou até chegar aqui, mesmo não mudando de Gênero. Imagina para quem muda de Gênero, então é uma transformação muito grande.”</p>
<p>Prof. 05</p>	<p>“Gênero? [...] É, o que caracteriza gênero, hoje se fala muito sobre isso né, a questão de Gênero, a questão de. Você se refere mais a questão de sexualidade ou... [...] É. Essas distinções que fazem entre as pessoas, gênero. Muitas vezes caracteriza por raça, que hoje não se usa mais o termo, se usa etnia né. Mas o Gênero em sentido geral assim. [...]A gente trabalha mais a questão de Gênero voltada para a sexualidade né. A questão do respeito, a questão de não interferir na sexualidade do outro, ou dizer que o outro está errado, por ter, por ser um guri, optar né, dizer que é do sexo feminino, ou uma menina, que diz que é do sexo masculino, que gosta. Então a gente trabalha muito essa questão assim que, todos são iguais independente das opções sexuais, independente de qualquer né. Não dá para diferenciar uma pessoa da outra pelo Gênero né, pelo, enfim. Eu sou, eu nasci como menina, mas sou menino, então a gente tem que ter aquele discernimento de saber respeitar, saber o momento certo de conversar, saber. Se a um conflito em sala de aula, a gente né, leva para a direção, media ali. [...] Não, eu acredito que Gênero seja essa questão de sexualidade, a questão das etnias também né, a gente trabalha, porque a muito daquela coisa do preconceito né quanto a cor. Então a gente trabalha também isso. Então, a questão, até do comportamento dos alunos em sala de aula. A</p>

	gente consegue perceber quando alguém não está muito bem né, está triste. Então a gente vai e conversa. Acredito que seja um contexto geral assim.”
INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA	
<p>A partir das falas dos professores, podemos perceber algumas definições que se aproximam, e outras que se distanciam. 3 (três) dos 5 (cinco) participantes, quando questionados sobre o que era Gênero, responderam que tinha relação com a sexualidade. O prof. 01 falou que “Gênero não tem diferença”. Já o prof. 03 afirma que “Gênero não remete ao biológico, mas sim a espécie humana, sobre o Homo Sapiens Sapiens”, porém reconhece que ser homem ou ser mulher, é uma questão de opção, se referindo que os sujeitos podem escolher seu Gênero.</p> <p>Ambos falam sobre escolhas e mudanças ao longo da trajetória pessoal, remetendo que Gênero não é algo fixo, assim, nascemos e podemos nos modificar ao longo de nossas vidas. Além disso, os professores comentam da necessidade de se trabalhar sobre respeito, e que sempre que possível procuram desenvolver discussões sobre o assunto em sala de aula.</p> <p>Dessa maneira, para esses sujeitos, Gênero refere-se à sexualidade e também ao sexo biológico. O sexo, para esses sujeitos, seria algo natural. Ou seja, a pessoa nasce com o sexo feminino ou masculino, porém, pode modificar ao longo do tempo, definindo-se como <i>Mulher</i> ou <i>Homem</i>.</p>	

Fonte: elaborado pelo autor

Eixo temático 02: Uma Base para termos uma base

Os dados apresentados e interpretados no Quadro 4 são provenientes de falas dos participantes segundo suas respostas para algumas perguntas pré-elaboradas (APÊNDICE C).

Quadro 4 - Eixo temático 2 das entrevistas: Respostas dos participantes referentes à BNCC e interpretação da autora

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FALAS DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Prof. 01	“Eu acho muito importante por que talvez não nos moldes da atual. Mas é importante principalmente para nossos estudantes porque eu tenho uma estudante na outra escola que veio de São Paulo no sétimo ano dela, ela teve coisas diferentes do que nós trabalhamos aqui no Rio Grande do Sul. Então a questão dos conteúdos ter uma base geral é bem importante, é bem importante.”
Prof. 02	“Importante é. E a base comum curricular para o Estado do Brasil porque vai ter certas disciplinas que tem que ter. Vamos colocar no 6º ano, começando desde a pré-história, colocando pré-história brasileira, incluindo em outras disciplinas, incluindo o Estado do Rio Grande do Sul. Então acho correto ter. [...] É necessário.”

Prof. 03	“Porque eu acho que o país por ele ter dimensões continentais ele precisa ter uma unificação do que ele pensa para a educação para o país todo. Até porque os alunos circulam bastante. Hoje eles estão aqui no Rio Grande do Sul amanhã podem estar lá no Nordeste, é importante ter uma linguagem só no país. Por isso que eu considero importante. Também é importante dentro da base comum curricular ter a noção de que educação queremos e para que queremos, para chegar aonde. Então, nesse sentido eu acho bem importante.”
Prof. 04	“Eu acredito que sim, mas também é necessário se fazer, é necessário que cada região cada Estado tenha sua própria base também porque a gente tem uma vivência muito diferente de pessoas como, por exemplo, do Nordeste. Tem que ter uma base comum, mas também tem que preservar as particularidades de cada região. Então, a base comum é só uma base mesmo, o restante a gente vai construindo conforme, mas acho importante sim para a gente ter mais ou menos o mesmo norte, se eu saio daqui do Rio Grande do Sul e vou morar no Paraná? Então, a gente vai ter mais ou menos a mesma, mesmo conteúdo, mesmo currículo.”
Prof. 05	“Sim. Acho muito importante, até mesmo para ter um norte, para a gente, para os professores se direcionarem, para a gente ter uma comunicação mais, entre as áreas, também, entre as disciplinas, enfim. [...] Eu acho importante.”

INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA

Apresentadas as falas dos professores sobre a necessidade e importância de o Brasil possuir uma base nacional, observamos que todos os 5 (cinco) participantes concordam que seja necessário e importante que o país tenha um documento que estabeleça conteúdos mínimos para a educação nacional.

Os participantes citam a necessidade de se reduzir a diferença entre os conteúdos ministrados nos diferentes Estados brasileiros, ou seja, diminuir a diferença dos conteúdos trabalhados do norte ao sul do país.

Os professores entrevistados concordam que seja importante e necessário, porém fazem algumas ponderações, como, por exemplo, quando o Prof.01 comenta que é importante, porém, talvez não nos moldes atuais.

Já a Prof.03 fala que se deve pensar em uma “unificação” sobre que tipo de educação ser quer para o país.

A Prof.04 também fala da importância de possuímos uma base nacional, porém considera importante que cada Estado também tenha a sua própria base e que se deva preservar as particularidades de cada região, já que cada região do país tem as suas diversidades.

A Prof.05 fala sobre a BNCC dar um “norte” para os professores, além de propor mais comunicação entre as áreas, ou seja, entre as disciplinas.

Fonte: elaborado pelo autor

Eixo temático 03: Gênero sim ele está lá em algum lugar

Os dados apresentados e interpretados no Quadro 5 são provenientes de falas dos participantes segundo suas respostas para algumas perguntas pré-elaboradas (APÊNDICE C).

Quadro 5- Eixo temático 3: Respostas dos participantes referentes à pergunta sobre a presença de discussões sobre Gênero na BNCC e interpretação da autora

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Prof. 01	“Têm, a BNCC fala. Fala de estudos de Gênero, apesar de que, agora na entrada desse governo, algumas coisas foram suprimidas assim na surdina, elas não foram divulgadas. Elas simplesmente foram suprimidas do texto. Foram tiradas do texto. Se você for olhar as primeiras versões da BNCC, elas tinham um texto incluindo a comunidade LGBTQ+. Hoje se você for pegar as novas versões no site, hoje faltam algumas coisas.”
Prof. 02	“Não têm, sobre Gênero não têm. Até é um pouquinho excluído, devido ao nosso governo que nós temos hoje. Mas vamos ver o que daqui para frente o que vai mudar.”
Prof. 03	“Tem. Tem sim, tem algo sobre Gênero sim, eles até abordam que é importante trabalhar essas questões. Especificamente, eu até estou com ela meio aberta aqui, especificamente, deixa eu ver se eu encontro a área, mas eles abordam. [...] De uma forma mais geral.”
Prof. 04	“Eu acho que têm, mas não é muita coisa. Tem sim, porque na verdade, mas eu não sei te informar o que realmente tem. Mas eu lembro que a gente falou alguma coisa sobre Gênero até em nossos encontros, mas eu não sei te informar o que é. Mas tinha pouca coisa, alguma coisa tinha sim. [...] Mais relacionada à mulher, eu lembro de alguma coisa. Sobre o trabalho da mulher, até nos livros que eu estava olhando traz esse trabalho da mulher, mais evidenciando, evidenciando mais o trabalho da mulher. [...]E também traz bastante coisas, não fala só sobre Gênero, mas fala inúmeras coisas, então abrange muita coisa.[...] Até porque, eu acho que é uma coisa que é uma coisa automática de se ter, porque não tem como a gente trabalhar em escola sem trabalhar as questões de Gênero seja em História, Geografia, Ciências e algum lugar. Então eu acho que coisa que seria, mesmo que não tenha a gente acaba trabalhando.”
Prof. 05	“Não, eu sei que fala sobre Gênero, mas não lembro assim qual proposta, a maneira de se trabalhar, não poderia te dizer agora aqui, porque eu não lembro realmente, mas. [...] É que ele traz o tema, mas ele não tem um enfoque tão profundo quanto outros temas né. Então, precisaria sim, talvez, aprofundar mais dentro da proposta né, pedagógica enfim. [...]Eu.

	Me parece que eu li alguma coisa referente a isso, mas, claro não com muita profundidade enfim né.”
INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA	
<p>Quando questionados sobre a presença da discussão sobre Gênero na BNCC, 4 (quatro) dos 5 (cinco) professores afirmaram que sim, que há discussões sobre o tema em alguma parte do texto, porém eles comentam que não sabem dizer em qual parte. Apenas o Prof. 02 afirma que “não têm”, e que segundo ele essa ausência se remete ao atual governo, mas que espera que isso mude no futuro.</p> <p>Já o Prof. 01 afirma que a BNCC discute sim sobre Gênero, mas que algumas “coisas” foram “suprimidas” na última versão.</p> <p>A Prof. 03 também afirma que há discussões sobre Gênero na BNCC, mas segundo ela, essas questões estão abordadas de maneira mais geral.</p> <p>A Prof. 04 fala que sim, que é discutido, porém segundo ela não é muita coisa e que essas discussões estão mais voltadas para o trabalho das mulheres e suas mudanças ao longo dos anos. Ela ainda ressalta que é discutido, mas que mesmo que se essa discussão não estivesse presente na BNCC, não teria como os professores não trabalhar com esses assuntos em sala de aula não importa a disciplina.</p> <p>Para a Prof. 05, a Base discute sobre Gênero, porém, segundo ela, esse tema não é discutido com tanta profundidade como outros temas que a BNCC apresenta.</p>	

Fonte: elaborado pelo autor

Eixo temático 04: “Datas comemorativas” são uma ótima oportunidade para trabalhar com esses assuntos

Os dados apresentados e interpretados no Quadro 6 são provenientes de falas dos participantes segundo suas respostas para algumas perguntas pré-elaboradas (APÊNDICE C).

Quadro 6- Eixo temático 4: Respostas dos participantes referentes à pergunta sobre a importância da discussão de Gênero em sala de aula e como fazem e interpretação da autora

PARTICIPANTES DA PESQUISA	FALA DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA
Prof. 01	<p>“Sim! Com certeza. É como eu te falei assim, eu acredito que na sala de aula além da nossa carreira acadêmica a gente traz muito, dessa coisa que a gente tem da nossa de dentro de casa e em sociedade. Dentro de casa e em sociedade. Eu acredito, para mim, é bem tranquilo discutir essa questão de gênero, não tenho problema com o nome social dos estudantes. Se o estudante me falar que o nome dele é doutor Spock para mim é. Tá, legal vou chamar ele de doutor Spock. [...] Para os anos finais, geralmente assim, a gente vai trabalhar, Grécia não tem como a gente não falar dessa relação que existia e que era bem normal entre os gregos. A gente vai falar do Alexandra da Macedônia, não tem como a gente deixar de falar que ele tinha aquela amizade, que era um amor que ele tinha com o Pátroclo. Então</p>

	<p>tu vai mais além, tem vários exemplos na História, de casos, se nós pegar por exemplo, não que fosse, até era época, mas por exemplo a Maria Quitéria na Conjuração baiana, ela se vestia de homem para poder lutar. Então, essas coisas quando chega o momento propício, que tem uma coisa que a gente pode falar, a gente utiliza. Como por exemplo, aquela questão da vestimenta, quando a gente vai falar dos reis franceses que eles usam salto alto, peruca e maquiagem, a gente já pode também incluir uma conversa uma discussão, uma discussão sobre gênero. Então assim, eu procuro colocar a discussão sobre gênero dentro de um contexto, que aquilo não pareça que você esteja puxando para um lado. Sem forçar. [...] Exatamente sem forçar. Eu tento fazer essa discussão sobre gênero durante os anos finais do Ensino Fundamental sem forçar. Quando chega o momento que tenha alguma coisa naquele contexto histórico que dá para gente ter o debate, a gente faz. Bem tranquilo. Até o contrário também, por exemplo quando a gente vai falar de nazistas lá no nono ano, segunda guerra mundial, geralmente a gente ouve falar do holocausto dos judeus, mas se esquece dos deficientes físicos, se esquece dos homossexuais, se esquece dos ciganos, então ali também é o momento da gente falar da questão do homossexual. Que o homossexual, como o judeu carregava uma estrela amarela, o homossexual carregava um triângulo cor de rosa, durante o regime nazista. Então, nesses momentos você vai fazendo, você vai inserindo a conversa sobre gênero nesses momentos, e surgem diversas perguntas nesses momentos em todos os anos do ensino fundamental. E eu nunca tive problemas com isso. Por que como está dentro do contexto, parece que as coisas fluem de maneira normal. [...] Sim, porque eu acredito assim, que faz parte da sociedade. Não é uma coisa que a gente pode empurrar para de baixo do tapete, que a gente pode esconder. É uma coisa normal, natural, presente, e como eu te falei vai além da questão do Gênero, da identidade, é como a pessoa se vê. É como o ser humano se vê, então eu acredito assim, que as pessoas têm esse direito de terem a identidade que elas querem para elas.</p>
<p>Prof. 02</p>	<p>“É importante sim, alguns assuntos são bem relevantes na escola. E também na sala de aula. [...] Sim muito importante tratar sobre isso. [...]E necessário com certeza.”</p>
<p>Prof. 03</p>	<p>“Acho, inclusive, por exemplo quando tem essas datas, dia oito de março, que se comemora o dia da mulher, normalmente os meninos, mas por que comemorar o dia da mulher, não tem o dia do homem profe, daí eu digo tem, tem o dia do homem, tá mas que dia que é então. [...] Daí eu digo para eles então agora a gente vai trabalhar o dia da mulher e o dia do homem nós vamos trabalhar no dia do homem. Aí vocês vão trazer o que vocês sabem sobre o dia do homem. Daí eu acabo obrigando eles a ficarem mais antenados, pesquisar, por que comemorar o dia do homem. [...] Sim. Eu vou sempre deixando, sempre vou criando dúvidas. E, em relação ao oito de março eu tenho trabalhado a questão histórica, toda a luta da mulher e tenho</p>

buscado trabalhar, essa luta da mulher refletiu na sociedade, ela beneficiou quem na sociedade, só a mulher? A questão dela ter beneficiado os filhos, quando veio junto com a luta a regulamentação da idade mínima para o trabalho, quando se conseguiu creches nas fábricas, quando se conseguiu uma carga horária menor, que a mulher pode dar mais atenção a família, o menino e a menina, filhos puderam ser educados pela mãe de uma outra forma, tiveram outra atenção, eu vou isso. Então não é uma luta só da mulher, é uma luta pela família, e se é uma luta pela família o homem está junto, está sendo beneficiado e foi beneficiado com a questão da conquista do voto, foi beneficiado porque homens analfabetos e homens podres não podiam votar, tinha toda aquela questão, e daí aos poucos em alguns países foi se conquistando também para o homem essa possibilidade. Sempre buscando essa relação e penso assim, que é por aí, porque é uma unidade só, luta pelos seus direitos. A gente não pode criar rótulos, não pode criar um rotulo do dia da mulher, então por que a mulher é tão importante, por que o homem é tão importante, e sim que ambos fazem parte da sociedade e precisam caminhar juntos. [...] Toda parte histórica que levou a essa comemoração. Isso eles têm bastante dificuldade, eles acham sempre que é por causa do incêndio que teve lá na fábrica em Nova York. Aí, você explica que fez parte do contexto, mas não é exatamente por causa disso. [...] Ainda brinco com eles assim, então agora eu sou repórter da Globo, estou entrevistando você, então me diga por que se comemora o dia da mulher, depois de ter dado a aula. Daí então, você tem que saber responder se não eu vou passar fiasco. Eles vão perguntar quem foi a professora de História. Vou levando sempre assim, de uma forma que eles entrem sabe, que eles percebam que é um assunto natural, sempre busco. [...] Pois é. Por exemplo, mês de fevereiro se comemorou oitenta e oito anos do voto feminino no Brasil, já fiz uma ligação com o oito de março, com os movimentos que a mulher organizou no século dezenove, e vinte. Então, sempre relacionando algumas coisas. [...] Como eu te disse, em todas as aulas está presente, porque eu sempre vou trazendo para eles a evolução, a evolução da sociedade e o papel da mulher e o papel do homem na sociedade. [...] Então, eu vejo que assim, devidos aos movimentos, o movimento LGBT, e os vários movimentos que ocorrem no Brasil e fora do Brasil, o tempo inteiro eles têm dúvidas, e eles trazem e eles perguntam muitas coisas e a gente aos poucos vai construindo um entendimento. Dentro, do que é possível na sala de aula, eu procuro nunca chocar, nunca ferir, mas também, busco que eles consigam ir entendendo de uma forma tranquila. [...] Olha, assim, todas as datas comemorativas eu procuro fazer uma análise sobre elas com os alunos sobre elas, independente se é da matéria ou não, se está no conteúdo ou não. [...] Sim, porque faz parte da disciplina, porque faz parte da evolução do homem. Do homem, da espécie homem, então não tem como não discutir. E a gente é ainda uma sociedade que está em crescimento em relação ao entendimento dessas questões. Precisa-se continuar discutindo. [...] Vou. Claro, não tem porque não. Não tem porque não. Eu nunca senti preconceito assim em relação desses temas, parece às vezes que se cria um preconceito, parece que se coloca um preconceito.”

<p>Prof. 04</p>	<p>“Com certeza. A gente discute em sala de aula, quando a gente busca lá na época medieval qual era o trabalho da mulher, então a gente procura, eu procuro sempre trazer. Porque a História é uma coisa muito complicada dos alunos entenderem é muito, eu acho que é muito longe da realidade deles então, quando eu trabalhei com História, parecia mais fácil. Mas eu acho que a História ela é um pouco distante da realidade. Então sempre quando a gente vai trabalhar um tema de História que fala do passado a gente tem que tentar trazer para os dias atuais. Assim, a mulher na idade medieval tinha tal, era vista de tal forma e hoje como é. É importante a gente falar sobre isso. [...] Eu acho que é esse trabalho, que nem eu falei antes, o trabalho da mulher, qual trabalho, como é vista a mulher hoje, como é visto o trabalho dos homens. Acho que se mudou muita coisa do tempo das nossas avós para agora. Então homem não ajudava em casa, hoje em dia tem que ter essa ajuda por que a mulher também passou a trabalhar fora, então há essa troca, eu acho, que o tipo de educação que foi se dando foi se modificando também, o homem não pode fazer isso não pode fazer aquilo. Hoje em dia ele pode sim ,e deve, então isso eu acho que a gente fala bastante em sala de aula. Os próprios alunos falam, porque eu ajudo minha mãe, eu faço almoço, a gente tem bastante relatos que são assim. Eu me lembro que ano retrasado ele dizia que ficava em casa e ele tinha que fazer todo o serviço de casa e ainda fazer almoço para que quando a mãe chegasse do trabalho. Era um menino, para você ver como essa educação foi se transformando, então como a gente não vai falar sobre isso em sala de aula, é bem pertinente sim. [...] Eu acho que com certeza. Não tem nem sim e nem não, é com certeza, eu acho que a gente tem que trabalhar sempre isso. Até porque a gente vê quanta, quanta falta de respeito com os outros, com o outro gênero, com o gênero, com o outro gênero por exemplo masculino e feminino, uma coisa que pode e que não pode. A gente percebe isso nos alunos ainda, isso é coisa de menina, isso é coisa de mulheres. Então a gente tem que trabalhar sim, porque não é hoje, a sociedade se transformou muito e eu acho que tem que ser trabalhado, tem que se falar sobre isso. [...] É importante sim, alguns assuntos são bem relevantes na escola. E também na sala de aula. [...] Agora, por exemplo, o mês de março o dia internacional da mulher, então a gente sabe que houve várias coisas falando sobre elas, sobre a liberdades delas, até no Brasil, até a questão do voto, que foi só a partir da década de vinte que a mulher pode votar. E eu falo isso para eles, também eu falo sobre a questão da separação, muito tempo no Brasil não teve sobre isso. Não era permitido e essa mulher tinha que ficar com esse marido por uma longa data, dividindo a casa, mas separados. [...] Sim pretendo, continuo ainda, e ainda agora estou começando sobre História Contemporânea com eles. Nós estávamos falando sobre o dia internacional das mulheres, mas tem vários outros dias importantes. Por exemplo, sobre a Revolução Farroupilha, a questão é de machista nós falarmos sobre isso aí, mas não só a questão da mulher, mas também a questão de Gênero que era bem complicada naquela época.</p>
------------------------	--

Prof. 05	“Sim porque eu acho importante né, trabalhar todas as questões, em todos os sentidos com os alunos né, porque eles precisam disso. A gente vê uma carência muito grande de, nos alunos né, enfim, e eles trazem isso. O que eles não conseguem falar em casa, eles falam aqui na escola. Ou para os colegas, ou para nós os professores. Mas é. Eu gostaria de ter mais tempo também para trabalhar isso com eles. [...] Se for preciso, se a matéria não tratar desse assunto e tiver um caso que envolva isso, a gente para, e a gente vai e discute o assunto.”
-----------------	--

INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA

Os professores foram questionados se achavam importante discutir sobre Gênero, e como faziam essas discussões em suas aulas e se pretendiam continuar discutindo. As respostas foram diversas. Algumas dessas falas se aproximam quando 3 (quatro) dos 5 (cinco) professores responderam que procuram incluir o tema Gênero em temáticas referentes à disciplina de História, como, por exemplo, quando vão estudar sobre a Grécia incluem as mulheres.

O Prof. 01 fala que trabalha esses assuntos em “momentos propícios” para não dar a entender que ele está forçando a discussão. Ele comenta ainda que insere a conversa sobre Gênero quando é oportuno dentro do contexto que ele está trabalhando. Mas segundo ele, é um assunto presente em sala de aula, e que considera natural, e que não é possível ignorar.

O Prof. 02 respondeu de forma muito breve, dizendo que são assuntos relevantes para se tratar na escola e na sala de aula.

Já a Prof. 03 fala sobre como as datas comemorativas são oportunidades de falar sobre Gênero. Ela comenta que ao trabalhar sobre o Dia Internacional das Mulheres, comemorado no dia 8 de março, sempre busca falar dos homens também. Ainda, a Prof. 03 comenta sobre como em todas as aulas as discussões sobre Gênero acabam surgindo e por isso é preciso continuar a discussão, pois se cria um pré-conceito sobre esses temas.

A Prof. 04 responde que “Com certeza” é importante discutir Gênero em sala de aula, e, de maneira parecida com a Prof. 03, busca inserir as discussões sobre Gênero nas discussões de datas comemorativas, procurando inserir a questão dos homens também. Segundo ela, há temas na história que dão a oportunidade de discutir sobre o trabalho da mulher, mas também do homem. Enfim, fala que há outras datas importantes que dão a oportunidade de inserir e discutir temas como Gênero em sala de aula.

Quando a Prof. 03 fala em pré-conceitos sobre o tema, se faz necessário destacar também que há uma preocupação dos professores, em não serem mal interpretados quando levam a temática para discutir em sala de aula. O Prof. 01 disse que procura não forçar, para não entenderem que ele estaria “puxando para um lado”.

A Prof. 05 considera importante discutir sobre Gênero em sala de aula, pois segundo ela é uma demanda dos alunos, que consideram que a escola tem uma boa receptividade para esses assuntos. Ainda, lamenta o fato de ter pouco tempo para discutir tais assuntos, e que mesmo que não façam parte da matéria, se for necessário problematizar, ela o fará.

Como podemos notar nas falas dos professores, é recorrente os participantes associarem a inclusão do tema Gênero em suas discussões na disciplina às mulheres e às transformações que ocorreram durante os séculos para elas no campo do trabalho, na vida privada – como, por exemplo, o direito ao divórcio e a conquista do direito ao voto, como se Gênero fosse o sinônimo de mulher, ou da História da *Mulher*.

Fonte: elaborado pelo autor.

Apresentados os dados emergidos do estudo empírico, bem como a interpretação dos mesmos pela pesquisadora, na próxima subseção apresentamos os dados coletados a partir do Estudo Documental e sua interpretação.

3.10.2 Descrição e Interpretação dos dados do Estudo Documental

Os dados emergidos do estudo documental da BNCC serão apresentados e interpretados a partir de alguns eixos temáticos. Para a elaboração desses eixos temáticos foram seguidos alguns critérios como: procurou-se saber como o conceito de Gênero é descrito, seja de forma explícita ou implícita, nos objetivos gerais para o Ensino Fundamental, nos objetivos gerais para as Ciências Humanas, e nos objetivos gerais para a área da História, bem como nas competências, temáticas, objetos e habilidades do 6º ao 9º ano.

Os eixos temáticos estão dispostos de maneira individual e serão apresentados e interpretados no quadros a seguir.

Eixo temático 01: As discussões implícitas: o que está subentendido

Para o primeiro eixo temático, foram selecionados os trechos que, explícita ou implicitamente, realizam uma discussão sobre o conceito de Gênero no texto da BNCC. O Quadro 7 apresenta os dados referentes ao eixo temático 1: discussões implícitas no texto da BNCC.

Quadro 7– Eixo temático 1 do estudo documental: discussões implícitas no texto da BNCC e a interpretação da autora

QUAIS SÃO OS TRECHOS EM QUE A BNCC DISCUTE SOBRE GÊNERO
“No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo

e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, conviver e aprender com as diferenças e as diversidades.

Nesse contexto, a BNCC afirma, de maneira explícita, o seu compromisso com a educação integral. Reconhece, assim, que a Educação Básica deve visar à formação e ao desenvolvimento humano global, o que implica compreender a complexidade e a não linearidade desse desenvolvimento, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. Significa, ainda, 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. Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, não preconceito e respeito às diferenças e diversidades.” (p.14)

“O Brasil, ao longo de sua história, naturalizou desigualdades educacionais em relação ao acesso à escola, à permanência dos estudantes e ao seu aprendizado. São amplamente conhecidas as enormes desigualdades entre os grupos de estudantes definidos por raça, sexo e condição socioeconômica de suas famílias.

Diante desse quadro, as decisões curriculares e didático-pedagógicas das Secretarias de Educação, o planejamento do trabalho anual das instituições escolares e as rotinas e os eventos do cotidiano escolar devem levar em consideração a necessidade de superação dessas desigualdades. Para isso, os sistemas e redes de ensino e as instituições escolares devem se planejar com um claro foco na equidade, que pressupõe reconhecer que as necessidades dos estudantes são diferentes.” (p.15)

“As experiências das crianças em seu contexto familiar, social e cultural, suas memórias, seu pertencimento a um grupo e sua interação com as mais diversas tecnologias de informação e comunicação são fontes que estimulam sua curiosidade e a formulação de perguntas. O estímulo ao pensamento criativo, lógico e crítico, por meio da construção e do fortalecimento da capacidade de fazer perguntas e de avaliar respostas, de argumentar, de interagir com diversas produções culturais, de fazer uso de tecnologias de informação e comunicação, possibilita aos alunos ampliar sua compreensão de si mesmos, do mundo natural e social, das relações dos seres humanos entre si e com a natureza.” (p.58)

“Os estudantes dessa fase inserem-se em uma faixa etária que corresponde à transição entre infância e adolescência, marcada por intensas mudanças decorrentes de transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Nesse período de vida, como bem aponta o Parecer CNE/CEB nº 11/2010, ampliam-se os vínculos sociais e os laços afetivos, as possibilidades intelectuais e a capacidade de raciocínios mais abstratos. Os estudantes tornam-se mais capazes de ver e avaliar os fatos pelo ponto de vista do outro, exercendo a capacidade de descentração, “importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos” (BRASIL, 2010).

As mudanças próprias dessa fase da vida implicam a compreensão do adolescente como sujeito em desenvolvimento, com singularidades e formações identitárias e culturais próprias, que demandam práticas escolares diferenciadas, capazes de contemplar suas necessidades e diferentes modos de inserção social.” (p.60)

“Além disso, e tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola.” (p.61)

INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA

Os trechos selecionados da BNCC apresentam discussões implícitas referentes ao tema Gênero. Não encontramos referência explícita ao termo Gênero. Sendo assim, nos detemos em encontrar discussões que poderiam estar subentendidas: em alguns pontos o texto fala sobre aprender a conviver com as diferenças e diversidades.

Podemos encontrar também uma preocupação ao acesso à educação que, segundo a BNCC, é influenciado por raça, sexo e condições socioeconômicas de suas famílias.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Eixo temático 02: Competências, temáticas, objetos e habilidades: onde estão as discussões de Gênero?

No eixo temático 02, procuramos entre as competências, temáticas, objetos e habilidades do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental descritas para a disciplina de História, a presença explícita ou implícita da discussão sobre Gênero. Os trechos encontrados estão expostos no Quadro 8 de maneira individual, seguindo de sua interpretação.

Quadro 8– Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nas competências gerais e a interpretação da autora

O TEMA GÊNERO ESTÁ PRESENTE, OU É DISCUTIDO, NAS COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA? SEJA DE MANEIRA IMPLÍCITA OU EXPLÍCITA?

“8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas. (p.10)”

“9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p.10)”

INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA

Nas Competências Gerais da Educação Básica, foi possível observar uma discussão voltada à preocupação do desenvolvimento de uma consciência de respeito a diversidades dos indivíduos, seja ela cultural ou identitária, promovendo-a sem preconceito de nenhuma natureza.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 9 - Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nas competências específicas para o EF e a interpretação da autora

O TEMA GÊNERO ESTÁ PRESENTE, OU É DISCUTIDO, NAS COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL? SEJA DE MANEIRA IMPLÍCITA OU EXPLÍCITA?
<p>“1.Compreender a si e ao outro como identidades diferentes, de forma a exercitar o respeito à diferença em uma sociedade plural e promover os direitos humanos. (p.357)”</p> <p>“4.Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. (p.357)”</p> <p>“6.Construir argumentos, com base nos conhecimentos das Ciências Humanas, para negociar e defender ideias e opiniões que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental, exercitando a responsabilidade e o protagonismo voltados para o bem comum e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. (p.357)”</p>
INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
<p>Nas competências específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, podemos observar novamente o discurso sobre respeito às diferenças, pois nossa sociedade é plural. É salientado pelo texto a necessidade de se promover a valorização da diversidade, tanto individuais com as dos grupos sociais, a partir dos instrumentos de investigação das Ciências Humanas. Promover os direitos humanos e a consciência socioambiental, buscando a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.</p>

Fonte: elaborado pelo autor.

Quadro 10 – Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nos objetos de conhecimento para os 6º e 9º anos do EF e a interpretação da autora

O TEMA GÊNERO ESTÁ PRESENTE, OU É DISCUTIDO, NOS OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA O 6º e 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? SEJA DE MANEIRA IMPLÍCITA OU EXPLÍCITA?
<p>“O papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (6º ano; p.420)</p> <p>“Anarquismo e protagonismo feminino” (9º ano; p.429)</p>

“Pluralidades e diversidades identitárias na atualidade” (9º ano; p.433)
INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA
<p>Os objetos de conhecimento são os conteúdos, conceitos e processos que serão trabalhados dentro de cada unidade temática. Como foi possível observar para o 6º ano, a BNCC apresenta como objeto de conhecimento o papel da mulher na Grécia e Roma, no período medieval. Já para o 9º ano, fala em anarquismo e protagonismo feminino, bem como em pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</p> <p>Para o 6º e 9º ano, primeiramente a BNCC propõem a discussão sobre temas mais voltados a <i>História das Mulheres</i>, como é possível identificar nas temáticas do papel da mulher na Grécia e Roma no período medieval para o sexto ano. Para o nono ano, é proposta a discussão sobre o protagonismo feminino, além da discussão sobre as pluralidades e diversidades identitárias na atualidade.</p> <p>Sendo assim, para os objetos de conhecimento propostos para o nono ano, observamos um campo mais amplo para produção discussões sobre Gênero quando falamos em pluralidade e diversidades identitárias.</p>

Fonte: Elaborado pelo autor.

Quadro 11– Eixo temático 2 do estudo documental: o tema gênero nas habilidades nos 6º e 9º anos do EF e a interpretação da autora

O TEMA GÊNERO ESTÁ PRESENTE, OU É DISCUTIDO, NAS HABILIDADES PARA O 6º E 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL? SEJA DE MANEIRA IMPLÍCITA OU EXPLÍCITA?
<p>“(EF06HI19) Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.” (6º ano; p.421)</p> <p>(EF09HI08) Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema. (9º ano; p.429)</p> <p>(EF09HI09) Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais. (9º ano; p.429)</p> <p>(EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas. (9º ano; p.431)</p> <p>(EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. (9º ano; p.433)”</p>
INTERPRETAÇÃO DA PESQUISADORA

As habilidades são as aptidões que os estudantes deverão desenvolver a partir de um determinado objeto de conhecimento. Dessa maneira, podemos observar a aproximação dos objetos de conhecimentos propostos pela BNCC para o 6º e 9º ano às habilidades previstas para esses anos.

Para o 6º ano, o texto da BNCC traz que é necessário que os estudantes possam descrever e analisar os diferentes papéis desempenhados pelas mulheres nas sociedades medievais. Para o 9º ano, podemos encontrar mais propostas de habilidades: a identificação das transformações nos debates sobre questões de diversidade que ocorreram no Brasil durante o século XX, para compreensão das mudanças de abordagens do tema; a relação entre as conquistas de direitos políticos aos movimentos sociais; a discussão e análise das causas da violência contra populações marginalizadas como, por exemplo, negros, mulheres e homossexuais, para que seja viável a construção de uma cultura de paz, respeito e empatia.

Segundo a BNCC, a identificação e discussão sobre as diversidades identitárias e seus significados ao longo do século XX tem como objetivo a promoção ao combate a qualquer tipo de violência e preconceito.

É possível percebermos, de maneira especial nas habilidades dispostas para o 9º ano, que a BNCC demonstra estar ciente sobre a violência e preconceito que diferentes grupos indigenistas e culturais sofrem no país. Dessa maneira, observa-se que o texto propõe uma discussão mais ampla sobre esses temas nos anos finais do Ensino Fundamental. Porém, as discussões de Gênero não estão expostas de maneira explícita, e, por isso, se faz necessária a inserção da discussão dentro das problemáticas levantadas a partir das habilidades aqui apresentadas.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Assim, feita a apresentação dos dados emergidos do Estudo Documental, o Quadro 12 apresenta a sistematização das ausências dos discursos referentes a Gênero no documento.

Quadro 12– Ausências dos discursos

Localização na BNCC	Quantidade de vezes que aparece a discussão sobre Gênero
COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS PARA A DISCIPLINA DE HISTÓRIA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL?	0
UNIDADES TEMÁTICAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	0
UNIDADES TEMÁTICAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO 7º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	0
UNIDADES TEMÁTICAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	0

OBJETOS DE CONHECIMENTO PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	0
HABILIDADES PARA O 8º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL?	0
UNIDADES TEMÁTICAS DA DISCIPLINA DE HISTÓRIA DO 9º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL	0

Fonte: Elaborado pelo autor.

A partir dos dados levantados no quadro anterior, podemos afirmar que não foram encontradas, nas Competências específicas para a disciplina de História, discussões que se aproximassem ou se relacionassem ao tema investigado. Da mesma maneira, essa ausência também, é notável nas unidades temáticas do 6º, 7º, 8º e 9º ano do Ensino Fundamental. Também não foi possível localizar essas discussões nos objetos de conhecimento, ou nas habilidades propostas pela BNCC para o 7º e 8º ano do Ensino Fundamental.

Na próxima subseção, apresentamos o cruzamento dos dados referentes às falas do professores e o texto da BNCC.

3.10.3 Entre os discursos convergentes e idiossincráticos

Com base no levantamento de suas convergências e idiossincrasias, procurou-se entrecruzar os discursos presentes nos eixos temáticos discutidos nas subseções anteriores para apresentação de suas semelhanças. O Quadro 13 nos apresenta o entrecruzamento dos dados empíricos com os dados emergidos da BNCC.

Quadro 13- Cruzamento dos dados empíricos e dados emergidos da BNCC

PONTOS FUNDAMENTAIS DO ESTUDO EMPÍRICO
✓ Gênero tem relação com a sexualidade, ou o biológico;
✓ A BNCC é necessária para diminuir as diferenças dos conteúdos;
✓ As discussões estão presentes, mas de forma superficial;
✓ A discussão é importante e necessária;
✓ Gênero é igual à opção sexual;
✓ Gênero é sinônimo de estudos sobre as mulheres;
PONTOS FUNDAMENTAIS DO ESTUDO DOCUMENTAL
✓ Respeito às diferenças e diversidades;

✓ Combate a qualquer tipo de preconceito;
✓ Respeito às diversidades culturais e identitárias;
✓ Promoção da valorização da diversidade a partir dos instrumentos das Ciências Humanas

Fonte: Elaborado pelo autor.

Após o cruzamento dos dados da pesquisa de Campo com a pesquisa Documental, apresentamos, na subseção seguinte, as categorias de análise.

3.10.4 Cruzamento dos Dados da Pesquisa de Campo com a Pesquisa Documental

As categorias de análise descritas no Quadro 14 são resultado da transcrição, interpretação e entrecruzamento dos discursos entre os eixos temáticos. Cada categoria possibilitou a emergência de temas para discussão.

Quadro 14– Categorias de análise e seus temas emergentes

CATEGORIAS	TEMAS EMERGENTES
1. (In) compreensões do termo Gênero	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Gênero tem relação com a sexualidade, ou com o biológico; ✓ Gênero é igual à opção sexual; ✓ Gênero é sinônimo de estudos sobre as mulheres;
2. BNCC: Da percepção à ação docente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A BNCC é necessária para diminuir as diferenças dos conteúdos; ✓ A discussão é importante e necessária; ✓ Datas comemorativas como oportunidade para a discussão;
3. Fragilidades da BNCC	<ul style="list-style-type: none"> ✓ As discussões estão presentes, mas de forma superficial;
4. Das percepções de diversidade, diferença e preconceito na BNCC	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Respeito às diversidades; ✓ Respeito às diferenças; ✓ Combate a qualquer forma de preconceito;

Fonte: Elaborado pelo autor.

Apresentadas as categorias que emergiram dos dados interpretados, no próximo capítulo, será apresentada a análise e as reflexões da pesquisadora acerca do problema desta pesquisa.

4 REFLEXÕES PERTINENTES: DAS PERCEPÇÕES DE DOCENTES E DA BNCC SOBRE GÊNERO

Neste capítulo, apresentamos a discussão sobre os dados obtidos por meio das entrevistas semiestruturadas realizadas junto aos professores de História e do Estudo Documental da BNCC. No momento do cruzamento dos dados, foram identificados muitos aspectos convergentes, a partir dos quais emergiram as categorias de análise, que são discutidas e refletidas neste capítulo.

As categorias encontradas no estudo serão desenvolvidas a partir dos seguintes tópicos:

- (In) compreensões do termo Gênero
- BNCC: Da percepção à ação docente
- Fragilidades da BNCC
- Fragilidades da Formação docente
- Das percepções de diversidade, diferença e preconceito na BNCC

4.1 (In) compreensões do termo Gênero

“Gênero? Essa pergunta é uma pergunta bem complexa” (Prof. 01). Por que consideram uma pergunta complexa diante do espaço social que esta discussão tomou nos últimos tempos, seja por conta de movimentos feministas (exemplo da luta pela liberação do aborto), seja na mídia, seja nas propostas de políticas públicas por parte dos governos? De onde vêm as informações a que estes profissionais estão expostos, ou em que fontes buscam aprofundar seus conhecimentos? Para um profissional da educação, qual seria a importância de buscar conhecimento dessa temática, mesmo que não conste entre os temas propostos pela BNCC? Adjetivar a palavra gênero como complexa é uma forma de se preservar da exposição de uma forma de pensar ou ideologia que pode se tornar preconceituosa?

Discutir sobre Gênero é problematizar os padrões estabelecidos para os sexos biológicos, feminino e masculino. O sexo é uma construção social e cultural desde o nascimento do sujeito. Como propõe Butler (2003),

[r]esulta daí que o gênero não está para a cultura como o sexo para a natureza; ele também é o meio discursivo/cultural pelo qual “a natureza sexuada” ou “sexo natural”

é produzido e estabelecido como “pré-discursivo”, anterior à cultura, uma superfície politicamente neutra *sobre a qual* age a cultura. (BUTLER, 2003, p. 25)

Nas entrevistas semiestruturadas, os professores de História foram questionados sobre o que era Gênero para cada um deles. Nossa intenção é compreender as suas percepções sobre a BNCC e sobre os Estudos de Gênero, e para tanto, partimos da ideia de compreender o que esses sujeitos consideram como Gênero.

Assim, “*O que é Gênero para você?*” foi uma das perguntas feitas para todos que participaram da pesquisa. Nas respostas produzidas, percebe-se que, para esses sujeitos, Gênero têm ligação com o biológico, ou seja ao sexo biológico, e com a sexualidade, a opção sexual do sujeito, como podemos observar no trecho a seguir:

Prof. 04 - [...] Nossa, Gênero? Eu acho que é, tem relação com a sexo, sexo masculino, feminino, para mim acho que as pessoas nascem com um sexo. Claro que tem outros casos, mas a maioria na maioria nasce com um sexo. Para mim isso seria Gênero. Depois, com o passar do tempo o Gênero pode ir se modificando. [...] (excerto de entrevista, 09/03/2020)

Devemos concordar com a Prof. 04, afinal, o Gênero não é algo imutável, que não venha a se transformar com o passar do tempo, bem como a sexualidade, conforme Salles e Ceccarelli (2010), ao ressaltarem que “[...] a sexualidade é uma construção, uma invenção, inseparável do discurso e do jogo de poder dentro dos quais ela é constituída e, ao mesmo tempo, se constitui”. (p.16)

Para Louro (2008),

[a] construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. (LOURO, 2008, p. 18)

Podemos compreender, a partir das falas dos professores, que para eles, Gênero está voltado para as escolhas sexuais e que essas ocorrem de maneira individual. Os participantes da pesquisa ainda comentam que o sujeito pode nascer menina, mas que ao longo de seu crescimento pode descobrir-se como menino.

Os professores citam sempre os Gêneros masculino e feminino como algo natural, no sentido de normalidade. Assim, aluno que têm atração e/ou relação para com o mesmo sexo, é visto como “diferente”, sempre citado pelos participantes como o “outro”, como podemos observar nas considerações a seguir:

Prof. 02 - Para mim Gênero não tem diferença. Tanto faz como homem ou mulher, ou como os dois, ou até hoje se tem como os três. Hoje nós vivemos em uma sociedade livre, entre aspas, mas como eu estou na escola já fazem treze anos já vi de tudo um pouco. (excerto de entrevista, 05/03/2020)

É possível perceber a ideia de que existem então, dois Gêneros: o masculino e o feminino, sendo possível encontrarmos “até três”, como diz o Prof. 02. Os participantes demonstram que compreendem que não há somente dois Gêneros, mas que poderiam ser até mesmo três. Esse terceiro, no entanto, é tomado como diferente, apesar de os participantes salientarem que é aceito dentro da sala de aula.

Nesse sentido, para Jeffrey Weeks (2000),

[o] que estamos vendo é um reconhecimento crescente dos fatos da diversidade social e sexual. Até o momento, entretanto, tem sido apenas num grau limitado que esse reconhecimento tem se transformado numa aceitação positiva da diversidade e do pluralismo moral. (WEEKS, 2000, p. 58)

Cabe ainda ressaltar que, a partir das considerações dos professores entrevistados, podemos observar a frequência que eles afirmam “aceitarem” a opção sexual dos seus alunos. Isso nos leva a pensar: reproduzir um discurso de “aceitação” sobre a opção sexual dos alunos é suficiente para conduzir uma discussão sobre respeito às diversidades de Gênero e de opções sexuais em sala de aula?

Em um primeiro momento, poderíamos considerar que as falas desses professores estão inclinadas para a “aceitação positiva”, como refere Weeks (2000), porém não podemos descartar a possibilidade de elas serem discriminatórias. Ao dizer que aceitam a opção sexual “diferente” dos seus alunos, poderiam estar sendo velados pré-conceitos, disfarçados sob o discurso de inclusão.

Porém, não basta aceitar tranquilamente a diferença dos alunos. Segundo a autora Berenice Bento (2011):

É um equívoco falar em “diferença ou diversidade no ambiente escolar” como se houvesse o lado da igualdade, onde habitam os/as que agem naturalmente de acordo com os valores hegemônicos e os outros, ou diferentes. Quando, de fato, a diferença é anterior, é constitutiva dessa suposta igualdade. Portanto, não se trata de “saber conviver”, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença. Se tivermos essa premissa evidente, talvez possamos inverter a lógica: não se trata de identificar “o estranho” como “o diferente”, mas de pensar que estranho é ser igual e na intensa e reiterada violência despendida para se produzir o hegemônico transfigurado em uma igualdade natural. (BENTO, 2011, p. 556)

Não podemos considerar que aceitar as diferenças seja o suficiente. Devemos, refletir sobre possíveis pré-conceitos (re)produzidos pelos professores, de modo que possamos combater a discriminação de gênero nesse ambiente, e também lutar por uma educação não sexista, que impõem para os meninos certas áreas, como por exemplo, as Ciências Exatas, e para as meninas, áreas como pedagogia.

Para Maia; Navarro; Maia (2011), “[o]s valores e concepções dos professores acerca das questões de gênero são refletidos em sua práxis educativa, já que norteiam os métodos de ensino escolhidos, as relações interpessoais e os critérios de avaliação do alunado”. (p.28) E, sendo assim, fica evidente que a questão da sexualidade para os participantes da pesquisa não está apenas interligada ao Gênero, mas à opção sexual dos seus alunos, cuja escolha definiria o próprio Gênero desse sujeito, como pode ser observado nas considerações a seguir:

Prof. 05 - [...]A gente trabalha mais a questão de Gênero voltada para a sexualidade né. A questão do respeito, a questão de não interferir na sexualidade do outro, ou dizer que o outro está errado, por ter, por ser um guri, optar né, dizer que é do sexo feminino, ou uma menina, que diz que é do sexo masculino, que gosta. Então a gente trabalha muito essa questão assim que, todos são iguais independente das opções sexuais, independente de qualquer né. Não dá para diferenciar uma pessoa da outra pelo Gênero né, pelo, enfim. Eu sou, eu nasci como menina, mas sou menino, então a gente tem que ter aquele discernimento de saber respeitar, saber o momento certo de conversar, saber. [...] (excerto de entrevista, 13/03/2020)

A fala de outro professor mostra que, mesmo comentando que Gênero não seria algo ligado à questão sexual, há uma tendência de se pensar que Gênero está ligado ao corpo e a

como esse corpo escolherá vivenciar as suas experiências, como podemos observar nas considerações a seguir:

Prof. 03 – [...] Questão de Gênero para mim não está ligada a questão sexual. Está ligada a questão espécie humana. Homem, questão homem, e dentro da espécie humana, daí tem a trajetória da mulher e a trajetória do homem. *Existem outras*, assim, essas outras coisas, por exemplo, *opções, outras opções*, ou aquelas questões nasci em um corpo de homem, mas me sinto mulher. [...]. (excerto de entrevista, 11/03/2020, grifo nosso)

Paulson (2002) produz uma crítica ao apego demasiado ao caráter social e cultural atribuído à construção do gênero do indivíduo. Segundo a autora, acaba-se excluindo da discussão a influência que tem o sexo biológico na construção da identidade de gênero do sujeito. Assim, salienta a autora, o sexo e o gênero são da mesma maneira: biológico, social e cultural, e, portanto, não devem ser considerados esferas separadas.

De tal forma, a constituição do sujeito é uma via de mão dupla. Não são somente as experiências socioculturais que influenciam a construção da sua identidade de gênero, mas também, as experiências, que vivenciadas através do corpo, irão ajudar a construir a sua identidade.

Outro ponto que merece destaque aqui é o fato de os professores entrevistados sempre falarem que tanto a sexualidade, como a identidade de Gênero, são uma opção individual aceita de forma tranquila pelos professores, como podemos observar nas considerações a seguir:

Prof. 01 – [...] Eu acho que gênero é uma coisa que no fim ela é definida pela própria pessoa, a própria pessoa vai se definir como um gênero ou nenhum. Como hoje em dia a gente vê nas comunidades LGBTQ+, que são várias letras agora, é até difícil a gente acompanhar tudo. Mas assim, *eu tenho isso como bem tranquilo*, por que a minha educação, da minha casa, a gente sempre aprendeu assim [...].(excerto de entrevista, 04/03/2020, grifo nosso)

É notável nas falas produzidas pelos professores a preocupação em conduzir diálogos com seus alunos sobre o respeito às diferenças, buscando, dessa maneira, combater os preconceitos relacionados à escolha sexual dos colegas. Mas será que esse diálogo proposto pelos professores, para os seus alunos, é suficiente para que haja uma verdadeira construção de uma reflexão dentro das salas de aulas sobre o tema Gênero? Será que as escolas estão

preparadas para conduzir essas reflexões? Sabemos de sua importância na sociedade e da influência que predis põem essa instituição na produção das identidades dos estudantes.

Louro (1997) aponta mudanças possíveis na conduta em sala de aula, visando uma pedagogia feminista:

A ambição pode ser "apenas" subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes; produzindo novos textos, não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos "modelos" familiares; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias. (LOURO, 1997, p.124)

A autora traz à tona a discussão de que simples atitudes auxiliariam em salas de aulas menos sexistas e com atividades menos preconceituosas, o que teria um impacto muito grande na educação.

Os dados apresentados e discutidos aqui revelam que as percepções desses sujeitos sobre o que é Gênero são permeadas por falta de conhecimento teórico aprofundado sobre a temática, o que resulta na relação reiterada entre Gênero e opção sexual.

É importante darmos destaque também que, a concepção de Gênero dos professores que participaram da pesquisa, como exposto por eles em alguns momentos, vêm de suas experiências pessoais na família, com os amigos, no trabalho, enfim em diferentes lugares de convivência.

Essa relação revela uma reflexão teórica e conceitual muito rasa sobre a temática. Desse modo, como poderão conduzir problematizações sobre os padrões hegemônicos, sobre pré-conceitos, sobre sexualidade, entre outros temas? Diante disso, é fundamental mais investimento na formação dos professores para essas temáticas.

4.2 BNCC: Da percepção à ação docente

No capítulo de apresentação e discussão sobre o percurso de homologação da BNCC podemos ver onde se fundamentavam as justificativas da necessidade da construção de uma

Base Nacional. Um dos apontamentos feitos foi referente a grande desigualdade da educação em nosso país e à Base como uma saída para combate à desigualdade. Igualmente as falas dos professores apontam para essa justificativa na criação de um Base, a qual pode servir de instrumento na aproximação dos conteúdos trabalhados de norte a sul, e de leste a oeste do país. Nesse sentido são as considerações dos professores expostas abaixo:

Prof. 02 - Importante é. E a base comum curricular para o Estado do Brasil, porque vai ter certas disciplinas que tem que ter. Vamos colocar no 6º ano, começando desde a pré-história, colocando pré-história brasileira, incluindo em outras disciplinas, incluindo o Estado do Rio Grande do Sul. Então acho correto ter. [...] É necessário. (excerto de entrevista, 05/03/2020)

Prof. 03 - Porque eu acho que o país por ele ter dimensões continentais ele precisa ter uma unificação do que ele pensa para a educação para o país todo. Até porque, os alunos circulam bastante. Hoje eles estão aqui no Rio Grande do Sul amanhã podem estar lá no Nordeste, é importante ter uma linguagem só no país. Por isso que eu considero importante. Também é importante dentro da base comum curricular ter a noção de que educação queremos e para que queremos, para chegar aonde. Então, nesse sentido eu acho bem importante. (excerto de entrevista, 11/03/2020)

Prof. 05 - Sim. Acho muito importante, até mesmo para ter um norte, para a gente, para os professores se direcionarem, para a gente ter uma comunicação mais, entre as áreas, também, entre as disciplinas, enfim. [...]Eu acho importante. (excerto de entrevista, 13/03/2020)

Mesmo com as respostas positivas para a necessidade de uma BNCC, os professores não deixaram de fazer algumas críticas ao texto, como podemos observar a seguir:

Prof. 01 – [...] Eu acho muito importante por que, talvez não nos moldes da atual. Mas é importante principalmente para nossos estudantes, porque eu tenho uma estudante na outra escola que veio de São Paulo no sétimo ano dela, ela teve coisas diferentes do que nós trabalhamos aqui no Rio Grande do Sul. Então a questão dos conteúdos ter uma base geral é bem importante, é bem importante. [...].(excerto de entrevista, 04/03/2020)

Prof. 04 - [...] Eu acredito que sim, mas também é necessário se fazer, é necessário que cada região cada Estado tenha sua própria base também, porque a gente tem uma vivência muito diferente de pessoas como por exemplo do Nordeste. Tem que ter uma base comum, mas também tem que preservar as particularidades de cada região. Então, a base comum é só uma base mesmo, o restante a gente vai construindo conforme, mas acho importante sim para a gente ter mais ou menos o mesmo norte, se eu saio daqui

do Rio Grande do Sul e vou morar no Paraná? Então, a gente vai ter mais ou menos a mesma, mesmo conteúdo, mesmo currículo. [...].(excerto de entrevista, 09/03/2020)

Em última análise, os professores entrevistados consideram a BNCC, considerada como um instrumento necessário nas escolas para se diminuir as diferenças entre os conteúdos trabalhados nas diferentes regiões do Brasil, necessária e importante para a educação em nosso país. Percepção que enfatiza a escola como um lugar especial para a produção de reflexões e discussões sobre diversidade cultural e sexual, onde devem-se promover a prática do pensamento crítico e o respeito.

Em um segundo momento das entrevistas semiestruturadas, buscamos compreender quais eram as percepções dos professores referentes à discussão sobre Gênero nas aulas de História. Tal intenção traz à tona o questionamento sobre as razões de se discutir Gênero nas escolas. De início, podemos apontar a discussão sobre esse tema como fundamental para desconstruir significados já *crystalizados* pela nossa sociedade, que acabam por sua vez, reproduzindo preconceitos, não só relativos a papéis de Gênero. Um exemplo disso é o baixo estímulo recebido pelas meninas no desenvolvimento das suas habilidades matemáticas, pois o campo das Ciências Exatas seria mais voltado aos meninos.

A ruptura do senso comum também pode ser estimulada com a produção de discussões referentes a preconceitos contra as mulheres e a comunidade LGBTQ+, os quais também oprimem os homens. Discutir relações desiguais entre homens e mulheres permite entender por que essa desigualdade também é refletida nas desigualdades referentes ao acesso à educação, ao mercado de trabalho, ao direito de segurança, entre outras.

Questionados sobre a importância da discussão sobre essa temática na disciplina de História, os participantes responderam de maneira positiva. As considerações a seguir demonstram a concordância sobre propor em sala de aula discussões sobre o tema Gênero:

Prof. 01 - Sim! Com certeza. É como eu te falei assim, eu acredito que na sala de aula além da nossa carreira acadêmica a gente traz muito, dessa coisa que a gente tem da nossa de dentro de casa e em sociedade. Dentro de casa e em sociedade. Eu acredito, para mim é bem tranquilo discutir essa questão de gênero, não tenho problema com o nome social dos estudantes. (excerto de entrevista, 04/03/2020)

Prof. 02 - É importante sim, alguns assuntos são bem relevantes na escola. E também na sala de aula. [...] Sim muito importante tratar sobre isso. [...] E necessário com certeza. (excerto de entrevista, 05/03/2020)

Assim, apesar de relacionarem o conceito de Gênero a sexualidade dos alunos, é destacável o fato de os participantes estarem conscientes da importância de se discutir as questões de Gênero em sala de aula. Como afirmam os autores Peixoto e Oliveira (2016), a escola é um

[...] lugar de formação e aprendizado. E essa formação e aprendizado precisam ser transmitidos, debatidos, discutidos de forma a não inferiorizar nenhuma categoria social. Para isso é preciso que professores/as estejam preparados/as para essa prática, buscando formação inicial e continuada que preze por um trabalho que valorize o diálogo respeitoso, progressivo e libertador, de modo que os/as alunos/as sejam amparados/as por práticas pedagógicas que reconheçam as diferenças (sociais, culturais, econômicas, sexuais, religiosas e outras) (PEIXOTO; OLIVEIRA, 2016, p. 52)

No trecho citado, os autores nos falam a requerida preparação por parte dos professores para que o trabalho com as diferenças dos seus alunos. Na fala dos participantes desta pesquisa não é possível identificar uma preparação subjacente para que seja levada a cabo uma discussão de qualidade em sala de aula sobre o tema sobre Gênero – ainda que esses profissionais não negligenciem a importância de se discutir e refletir sobre essa temática em sala de aula. As discussões propostas demonstram, pelo contrário, que essas reflexões são produzidas de maneira repentina, quando surge uma discussão sobre a opção sexual de algum colega em sala de aula. Assim, a formação desses professores não estaria auxiliando na condução de temáticas importantes em sala de aula. Vale ressaltar que aqui não a pretensão de criticar os professores, mas sim de fazer emergir a discussão sobre a qualidade da formação desses profissionais, para que haja uma melhora também na formação dos estudantes.

Como afirma Gatti (2010), ao fazermos isso, “[e]stamos assumindo que o papel da escola, e dos professores, é o de ensinar-educando, uma vez que postulamos que sem conhecimentos básicos para interpretação do mundo não há verdadeira condição de formação de valores e de exercício de cidadania”. (p.1360)

No trecho a seguir, a Prof. 05 fala que o papel que o professor tem em sala de aula não se resume ao simples ato de “passar a matéria”. Ainda, a Prof. 05 afirma que gostaria de mais tempo para trabalhar sobre as questões de Gênero durante as suas aulas.

Prof. 05 - Sim porque eu acho importante né, trabalhar todas as questões, em todos os sentidos com os alunos né, porque eles precisam disso. A gente vê uma carência muito grande de, nos alunos né, enfim, e eles trazem isso. O que eles não conseguem falar em casa eles falam aqui na escola. Ou para os colegas, ou para nós os professores. Mas é. Eu gostaria de ter mais tempo também para trabalhar isso com eles. [...] Se for preciso, se a matéria não tratar desse assunto e tiver um caso que envolva isso, a gente para, e a gente vai e discute o assunto. (excerto de entrevista, 13/03/2020)

Como foi possível observar, todos os professores consideram importante a discussão sobre Gênero em sala de aula. Mas, ao questionarmos como faziam para incluir esse tema durante as discussões em suas aulas de História, podemos perceber uma certa fragilidade, ou até mesmo, receio na maneira em que abordar esses temas na sua prática. As falas a seguir são nesse sentido:

Prof. 01 - Então, essas coisas quando chega o momento propício, que tem uma coisa que a gente pode falar, a gente utiliza. Como por exemplo, aquela questão da vestimenta, quando a gente vai falar dos reis franceses que eles usam salto alto, peruca e maquiagem, a gente já pode também incluir uma conversa uma discussão, uma discussão sobre gênero. Então assim, eu procuro colocar a discussão sobre gênero dentro de um contexto, que aquilo não pareça que você esteja puxando para um lado. Sem forçar. [...] Exatamente sem forçar. Eu tento fazer essa discussão sobre gênero durante os anos finais do Ensino Fundamental sem forçar. Quando chega o momento que tenha alguma coisa naquele contexto histórico que dá para gente ter o debate, a gente faz. Bem tranquilo. (excerto de entrevista, 04/03/2020)

Prof.3 - Vou levando sempre assim, de uma forma que eles entrem sabe, que eles percebam que é um *assunto natural*, sempre busco. [...] (excerto de entrevista, 11/03/2020, grifo nosso)

Esses professores buscam oportunidades de falar sobre as temáticas de Gênero quando há alguma discussão dentro do conteúdo. É possível perceber também que essas oportunidades acontecem geralmente quando se fala sobre as mulheres. Foi reiterado que as datas

comemorativas, como por exemplo o dia 8 de março, Dia Internacional das Mulheres, é uma oportunidade de adentrar na discussão.

Prof. 03 - Acho, inclusive, por exemplo quando tem essas datas, dia oito de março, que se comemora o dia da mulher, normalmente os meninos, mas por que comemorar o dia da mulher, não tem o dia do homem profê, daí eu digo tem, tem o dia do homem, tá mas que dia que é então. [...]E, em relação ao oito de março eu tenho trabalhado a questão histórica, toda a luta da mulher e tenho buscado trabalhar, essa luta da mulher refletiu na sociedade, ela beneficiou quem na sociedade, só a mulher? A questão dela, ter beneficiado os filhos, quando veio junto com a luta a regulamentação da idade mínima para o trabalho, quando se conseguiu creches nas fábricas, quando se conseguiu uma carga horária menor, que a mulher pode dar mais atenção a família, o menino e a menina, filhos puderam ser educados pela mãe de uma outra forma, tiveram outra atenção, eu vou isso. [...] Olha, assim, todas as datas comemorativas eu procuro fazer uma análise sobre elas com os alunos sobre elas, independente se é da matéria ou não, se está no conteúdo ou não. [...] (excerto de entrevista, 11/03/2020)

Prof. 04 - [...] Agora, por exemplo o mês de março o dia internacional da mulher, então a gente sabe que o houve várias coisas falando sobre elas, sobre a liberdades delas, até no Brasil, até a questão do voto, que foi só a partir da década de vinte que a mulher pode votar. E eu falo isso para eles, também eu falo sobre a questão da separação, muito tempo no Brasil não teve sobre isso. Não era permitido e essa mulher tinha que ficar com esse marido por uma longa data, dividindo a casa, mas separados. [...] (excerto de entrevista, 09/03/2020)

Para os professores entrevistados, a melhor maneira de incluir o tema Gênero em suas discussões na disciplina, quase sempre estão ligadas às mulheres e às transformações que ocorreram durante os séculos para elas no campo do trabalho, na vida privada, como por exemplo, o direito ao divórcio e a conquista do direito ao voto. Desse modo, a ideia de que falar sobre Gênero é sinônimo de discutir sobre *as mulheres* ou sobre a História da *Mulher* fica evidente.

Também, tornou-se visível a repetição entre os participantes, que ao procurar incluir esse tema, buscavam a oportunidade entre os conteúdos já trabalhados na História.

Diante dessas considerações, fica evidente a necessidade de mais incentivo para discussões - não somente nas escolas, dentro das salas de aula, mas na formação acadêmica desses profissionais - sobre as temáticas de Gênero, Sexualidade, Diversidade. Estimular a produção de discussões em ambientes de formação dos professores, independente da área disciplinar, auxiliará na ampliação do conhecimento sobre essas temáticas.

Nesse sentido, Fadil, Peixoto e Slavez (2019) afirmam que

[a]o considerarmos que a atual sociedade é mutável e que o professor precisa se alinhar às novas demandas, conforme estabelecem os preceitos curriculares atuais, torna-se emergente que o conhecimento seja reaprendido de tempo em tempo. Por isso mesmo, enquanto formador de atitudes e consciência crítica nos seres humanos, é esperado que os docentes aprendam com e a partir das novas demandas, como no caso das tecnologias e utilize tantos os novos conhecimentos, como as ferramentas tecnológicas em favor da sua ação profissional e das aprendizagens dos alunos, principalmente em temáticas tão polêmicas vislumbradas em tempos de crises políticas, como gênero, a exemplo. (FADIL; PEIXOTO; SLAVEZ, 2019, p.137)

Se possível se adaptarem às novas demandas da educação, esses profissionais poderão conduzir melhor as discussões em salas de aula, contribuindo para a formação de estudantes, cidadãos mais éticos e respeitosos.

4.3 Fragilidades da BNCC

Ao apresentarmos a importância de se discutir sobre Gênero em sala de aula, esquecemos por um instante de um ponto crucial para compreendermos de fato essa ausência no âmbito escolar. Será que os professores veem as discussões referentes ao conceito de Gênero como algo que faz parte de suas realidades? Ou essas discussões permeiam ainda somente alguns grupos nas Universidades e guetos da sociedade? Como trazer essas discussões, de assuntos tão emergentes e importantes, para as salas de aula? Como tornar essa temática parte dos conteúdos nas diferentes disciplinas?

Quando os participantes foram questionados se saberiam informar se havia algo sobre Gênero na BNCC, em especial na área das Ciências Humanas, as respostas foram positivas, porém, quando questionados sobre onde poderíamos encontrá-las, houve muita indecisão.

Prof. 03 - Tem. Tem sim, tem algo sobre Gênero sim, eles até abordam que é importante trabalhar essas questões. Especificamente, eu até estou com ela meio aberta aqui, especificamente, deixa eu ver se eu encontro a área, mas eles abordam. [...] De uma forma mais geral. (excerto de entrevista, 11/03/2020)

Apenas um participante afirmou que a BNCC não discute sobre Gênero:

Prof. 02 - Não têm, sobre Gênero não têm. Até é um pouquinho excluído, devido ao nosso governo que nós temos hoje. Mas vamos ver o que daqui para frente o que vai mudar. (excerto de entrevista, 05/03/2020)

Se há discussões sobre Gênero na BNCC, em especial na área das Ciências Humanas, por que é tão difícil de sinalizar onde podemos encontrá-las? Essa pergunta nos levou a uma resposta: há na BNCC, uma ausência de discussões sobre Gênero, o que sinaliza uma fragilidade em seu texto em refletir sobre temáticas que reconheçam as diferenças de sexo, Gênero, identidade, sexualidade.

Ao voltarmos nosso olhar para a BNCC, é possível constatar que não há problematizações nem discussões referentes ao tema Gênero. Então, como poderá o professor produzir discussões sobre esses assuntos em suas aulas de História e em outras disciplinas?

Como observam os autores Silva, Brancaloni e Oliveira (2019),

[a]s constatações realizadas por este estudo trazem à tona obstáculos para a elaboração de atividades, discussões e/ou projetos sobre diversidade sexual e de gênero no ambiente escolar, visto que seu tratamento pela BNCC e a ausência de subsídios aos docentes poderão redundar na marginalização da sexualidade e do gênero na escola. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p.1552)

Escrever, estudar ou pesquisar sobre a perspectiva de gênero não tem a ver somente com as mulheres. Significa investigar qualquer evento que ocorra a uma pessoa ou a um grupo de pessoas a partir dos comportamentos que se atribuem a partir do universo feminino e do masculino.

O mundo nos educa dentro de uma cultura que quer nos fazer entender e construir nosso ser, a partir de certos padrões de gênero – masculino e feminino. Como poderão os professores produzir reflexões que auxiliarão no combate ao preconceito se na BNCC, documento referência para a educação, não aparecem discussões referentes às questões de Gênero? Como incentivar o discurso escolar em favor da igualdade e do respeito se a BNCC não garante subsídios para essas discussões?

Será que a BNCC, um documento que não deixa de ser uma construção social, inserida em uma disputa de interesses e influenciada pelos mesmos, dará conta de conduzir a reorganização dos currículos em nível nacional? Pois, para Santos e Diniz-Pereira (2016),

[s]e realmente o que se busca é a melhoria da qualidade de ensino, as políticas públicas deveriam se voltar inicialmente para a redução das assimetrias sociais, enquanto as políticas educacionais precisariam considerar que um ensino de qualidade só se faz em condições materiais adequadas e com um professorado preparado para enfrentar os desafios da educação. Padronizar o currículo é reduzir as oportunidades educacionais dos estudantes e a autonomia docente. Padronizar o currículo é negar o direito à diferença e desrespeitar as diversidades culturais. Padronizar o currículo é buscar um caminho fácil para um processo complexo e que não se resolve com medidas simplistas. Padronizar o currículo é uma solução barata para substituir a soma de investimentos que a educação necessita. Padronizar o currículo é, pois, mais uma solução inócua para os graves problemas que desafiam o campo educacional. (Santos; Diniz-Pereira, 2016, p.295)

4.4 Das percepções de diversidade, diferença e preconceito na BNCC

Durante o Estudo Documental, que teve como objetivo identificar as discussões sobre Gênero produzidas pela BNCC para a área das Ciências Humanas e em especial a disciplina de História, não foi possível encontrar problematizações falando explicitamente sobre o conceito de Gênero. Para os autores Silva, Brancaleoni e Oliveira (2019),

[e]ste fato se torna problemático ao considerarmos que a BNCC orientará a elaboração de matrizes curriculares da educação básica em todo o território nacional, pois a não abordagem do gênero no corpo do documento abrirá precedentes para que esta temática não seja incluída nos processos educativos. (SILVA; BRANCALEONI; OLIVEIRA, 2019, p.1548)

Porém, o termo Gênero não foi suprimido de maneira instantânea e somente na BNCC. Segundo Sevilla e Seffner (2017), após a conquista de algum espaço no ambiente escolar, temas como Gênero e Sexualidade foram sendo retirados dos documentos oficiais para a Educação. Para os autores,

desde 2014 somos surpreendidos com alterações nos projetos de leis educacionais, particularmente no que se refere às questões de diversidade sexual e identidade de gênero (retirada desses termos dos documentos, como ocorreu em relação ao plano nacional de educação), mas também mudanças de outra ordem, como as recentes reforma do ensino médio e a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) retirando também esses temas de sua pauta. (SEVILLA; SEFFNER, 2017, p.2)

Frente a essa realidade de uma ausência notável sobre a temática de Gênero, buscou-se identificar se o documento poderia estar discutindo de forma implícita sobre esse conceito. Dessa maneira, voltamos o nosso olhar para como a BNCC trabalhou com outros conceitos que buscam promover discussões sobre diversidade, diferenças e respeito e constatamos que o documento apresenta essas temáticas diversas vezes, mas não explicita os fundamentos teóricos e conceituais dos termos, *diversidade* ou *diferença*.

O termo *preconceito* também é citado de maneira vaga em alguns trechos do texto. Essa falta de fundamentação teórica e conceitual dificulta a reflexão sobre como o documento se apropria desses conceitos, como podemos observar no seguinte trecho:

Além disso, a escola, como espaço de aprendizagem e de democracia inclusiva, deve se fortalecer na prática coercitiva de não discriminação, *não preconceito* e respeito às *diferenças e diversidades*. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso)

Em outro trecho, a BNCC (2017) novamente afirma que o aluno deve desenvolver competências para “conviver e aprender com as diferenças e diversidades”:

[...] No novo cenário mundial, reconhecer-se em seu contexto histórico e cultural, comunicar-se, ser criativo, analítico-crítico, participativo, aberto ao novo, colaborativo, resiliente, produtivo e responsável requer muito mais do que o acúmulo de informações. Requer o desenvolvimento de competências para aprender a aprender, saber lidar com a informação cada vez mais disponível, atuar com discernimento e responsabilidade nos contextos das culturas digitais, aplicar conhecimentos para resolver problemas, ter autonomia para tomar decisões, ser proativo para identificar os dados de uma situação e buscar soluções, *conviver e aprender com as diferenças e as diversidades* [...]. (BRASIL, 2017, p. 14, grifo nosso)

A BNCC, em suas Competências Gerais para a Educação Básica e também nas Competências Específicas das Ciências Humanas para o Ensino Fundamental, fala sobre combater o preconceito de qualquer natureza, como podemos observar nos trechos a seguir:

[...] Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus

saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem *preconceitos de qualquer natureza*. (BRASIL, 2017, p. 10, grifo nosso)

[...] Interpretar e expressar sentimentos, crenças e dúvidas com relação a si mesmo, aos outros e às diferentes culturas, com base nos instrumentos de investigação das Ciências Humanas, promovendo o acolhimento e a valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem *preconceitos de qualquer natureza*. (BRASIL, 2017, p. 10, grifo nosso)

Sobre o respeito às diferenças e diversidades e o combate a qualquer tipo de preconceito, Silva (2000), propõe uma importante reflexão no trecho a seguir:

Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. São tomadas como dados ou fatos da vida social diante dos quais se deve tomar posição. Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? E, sobretudo: essa perspectiva é suficiente para servir de base para uma pedagogia crítica e questionadora? (SILVA, 2000, p.1)

Sendo assim, é necessário refletirmos: é suficiente somente falar sobre diversidade, diferença e o combate ao preconceito, para podermos educar as crianças e os adolescentes sobre conceitos tão caros e tão importantes para a construção de uma sociedade democrática e plural, para todos e todas?

A ausência de discussões explícitas referentes ao tema Gênero na BNCC, é acompanhada pela ausência de subsídios para os professores trabalharem com os conceitos, diversidade, diferença e preconceito: os professores não encontram nenhuma proposta de elaboração de atividades, discussão ou projetos sobre Gênero na BNCC. Esses conceitos, mesmo que mencionados no texto da BNCC, não garantirão a discussão sobre os reais impactos que eles têm na sociedade. Por isso, para Silva (2000),

Para isso é crucial a adoção de uma teoria que descreva e explique o processo de produção da identidade e da diferença. Uma estratégia que simplesmente admita e reconheça o fato da diversidade torna-se incapaz de fornecer os instrumentos para questionar precisamente os mecanismos e as instituições que fixam as pessoas em determinadas identidades culturais e que as separam por meio da diferença cultural. (SILVA, 2000, p.98)

O uso desses conceitos em um documento tão importante não deve estar baseado em uma simples justificativa do uso “politicamente correto”, ou como se fosse uma atitude benevolente de um grupo que detém a identidade hegemônica. A menção a esses conceitos não irá por si só acabar com o preconceito, qualquer seja a sua natureza. O problema, ou mesmo a solução, não está no simples gesto de inserir ou não esses termos no texto oficial. Mas sim no combate de atitudes machistas, sexistas e preconceituosas através da problematização de tais conceitos durante as aulas, em qualquer disciplina.

Como sugere Ferreira (2015), a incorporação do termo diversidade na educação,

longe de ser uma política pública social comprometida com uma educação básica que conduz à emancipação e assegura os direitos humanos de grupos vulneráveis, a emergência e consolidação do termo diversidade na educação está diretamente relacionada às relações de poder, interesses das classes dominantes e, principalmente, de manutenção de privilégios sociais dessas classes em detrimento das classes subalternas. (FERREIRA, 2015, p.304)

Para tanto, apenas mencionar a necessidade de respeito às diversidades e diferenças, como uma forma de combater o preconceito, em documentos reguladores de nossa educação, não é o suficiente para promover uma educação democrática e plural, que efetivamente respeite as diversidades culturais e sociais, as diferenças de Gênero, sexuais, raciais, identitárias, afim de enfrentar os preconceitos que rodeiam os diversos grupos sociais, chamados de minorias.

Para Gomes (2012),

a análise sobre a trama desigualdades e diversidade deverá ser realizada levando em consideração a sua interrelação com alguns fatores, tais como: os desafios da articulação entre políticas de igualdade e políticas de identidade ou de reconhecimento da diferença no contexto nacional e internacional, a necessária reinvenção do Estado rumo à emancipação social, o acirramento da pobreza e a desigual distribuição de renda da população, os atuais avanços e desafios dos setores populares e dos movimentos sociais em relação ao acesso à educação, à moradia, ao trabalho, à saúde e aos bens culturais, bem como os impactos da relação entre igualdade, desigualdades e diversidade nas políticas públicas. (GOMES, 2012, p.68)

Assim, a educação que devemos lutar para alcançar não é voltada somente para alcançar índices internacionais de alfabetização e matematização, ou apenas, para formar nossos jovens para o mercado de trabalho e/ou prepará-los para os vestibulares e o ENEM. As políticas

públicas voltadas para a educação e os documentos normatizadores construídos por elas devem ter como foco os sujeitos, cidadãos, que frequentam as escolas, como indivíduos plurais, diversos em raça, etnia, credo, gênero, orientação sexual e idade. Somente considerando todas essas diferenças e diversidades, alcançaremos uma educação igualitária e emancipadora.

4.2 Gênero e interdisciplinaridade: para além da disciplina de história

Por último, mas não menos importante, esse trabalho tem como desafio apresentar a discussão sobre os Estudos de Gênero como um tema para além das Ciências Humanas e da disciplina de História, como um tema interdisciplinar, criador de espaços de diálogo entre os diferentes saberes de cada área. Esse diálogo pode promover o compartilhamento e a produção de novos saberes sobre o conceito de Gênero, entre as diferentes áreas de produção do conhecimento, possibilitando novos olhares e recortes distintos que produzem abordagens com a mesma finalidade de ajustar a sociedade a uma postura mais justa e comprometida com a formação do ser humano.

Conforme Thiesen (2008),

[d]e modo geral, a literatura sobre esse tema mostra que existe pelo menos uma posição consensual quanto ao sentido e à finalidade da interdisciplinaridade: ela busca responder à necessidade de superação da visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento. Trata-se de um movimento que caminha para novas formas de organização do conhecimento ou para um novo sistema de sua produção, difusão e transferência, como propõem Michael Gibbons e outros (1997). (Thiesen, 2008, p. 545)

Quando se fala em Interdisciplinaridade, falamos em integração de conhecimentos. Essa integração, no entanto, não se faz apenas na convergência, mas na reunião de informações divergentes. Essa troca de saberes favorece uma compreensão mais ampla, que atende uma diversidade maior de ideias e soluções com vistas à desnaturalização dos padrões estabelecidos promotores de preconceito e injustiça.

Fazenda (1994) salienta, entretanto, que

[a] metodologia interdisciplinar requer uma atitude especial ante o conhecimento que se evidencia no reconhecimento das competências, incompetências, possibilidades e

limites da própria disciplina e de seus agentes, no conhecimento e na valorização suficientes das demais disciplinas e dos que a sustentam. (FAZENDA, 1994 p. 69)

Então, interdisciplinaridade não significa “juntar” as disciplinas, mas reconhecer, como propõe Fazenda (1994), as fragilidades de cada uma das disciplinas e também saber reconhecer suas potencialidades. Assim, com as possibilidades de cada disciplina, e sabendo de seus limites, pode-se promover o conhecimento que acolha diferentes saberes de um mesmo objeto.

Da mesma maneira, pensamos na categoria de Gênero. Pois, tratar a pesquisa de forma interdisciplinar se faz necessário considerando a abrangência do conceito de Gênero, que evoca construção de identidade do sujeito e sua subjetividade, a orientação sexual, papéis sociais, família, mercado de trabalho, justiça, políticas públicas, movimentos sociais entre outros campos de estudo e intervenções pelos quais o Gênero transita para se afirmar e assim assegurar direitos sociais. Ainda, se o objetivo está na promoção da diversidade e da igualdade de Gênero, o enfoque interdisciplinar se torna imprescindível dado o acolhimento de diversos saberes e disciplinas que se projetam em direção similar de estudar e ensinar o comportamento humano e a sociedade.

Como podemos observar nos dados analisados das entrevistas semiestruturadas, os professores entrevistados, comentaram que a maneira que eles encontram para inserir a discussão sobre Gênero em suas aulas de História é trazendo a reflexão juntamente com outros temas já abordados pela disciplina. Nesses casos, não significa que o conceito de Gênero está sendo trabalhado de maneira interdisciplinar, mas sim, que está sendo inserido em diferentes momentos, quando a própria disciplina de História propõe que se discuta a entrada das mulheres no mercado de trabalho durante a 2ª Guerra Mundial, por exemplo.

A categoria de Gênero por andar ao lado de categorias como classe, raça, etnia, religião, trabalho entre outras, que não pertencem a uma única disciplina, mas são especialmente discutidas pelas Ciências Humanas e Sociais, nunca está só. Não há como compreendermos as relações desiguais entre os sexos e os diferentes Gêneros, sem levarmos em consideração outros fatores que determinam e influenciam na (re)produção desigual dessas relações. Mas, integrar de qualquer maneira esses conceitos nas aulas de História ou em qualquer disciplina da área das Ciências Humanas, não é o suficiente para considerar-se como interdisciplinaridade. Para que haja de fato interdisciplinaridade nas disciplinas que compõem a área das Ciências Humanas, o professor também deverá se comprometer na (re)construção dos seus saberes. Nessa direção, Thiesen (2008) argumenta que

[d]e todo modo, o professor precisa tornar-se um profissional com visão integrada da realidade, compreender que um entendimento mais profundo de sua área de formação não é suficiente para dar conta de todo o processo de ensino. Ele precisa apropriar-se também das múltiplas relações conceituais que sua área de formação estabelece com as outras ciências. O conhecimento não deixará de ter seu caráter de especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico, meticulosamente reconstruído; todavia, ao educador caberá o papel de reconstruí-lo dialeticamente na relação com seus alunos por meio de métodos e processos verdadeiramente produtivos. (THIESEN, 2008, p.551-552)

Isso nos leva a considerar que, não somente a educação básica necessita de mudanças, mas também a formação inicial e continuada dos nossos professores merece investimentos. Como poderemos exigir dos professores que ministrem aulas pensando o conceito de Gênero como interdisciplinar, se a sua formação não lhes deu aporte teórica e conceitual para produzir tais ensinamentos?

Segundo Costa (2015),

[a] relutância dos professores em não se engajar na prática interdisciplinar é aceitável na medida em que reconhecemos que nossa formação inicial também foi fragmentada, tradicional e descontextualizada. Mesmo sabendo que elaborar um currículo interdisciplinar não é uma tarefa fácil, pois é perceptível a prisão epistemológica dos professores em saber compartilhar esse espaço pedagógico de forma coletiva. Nesse paradoxo, vemos a veemente necessidade de planejar em conjunto, discutir coletivamente conteúdos, métodos, procedimentos e estratégias que possam facilitar a aquisição do conhecimento pelos nossos educandos. (COSTA, 2015, p.5-6)

Por fim, após apresentarmos a categoria de Gênero como um tema a ser abordado de maneira interdisciplinar, buscando salientar a necessidade de um diálogo entre as diferentes áreas de estudo, é necessário destacarmos também a discussão interdisciplinar sobre Gênero, como uma importante ferramenta na luta pela equidade entre homens e mulheres, pela incansável luta pelos direitos humanos, justiça social e dignidade para todos os seres humanos.

Sem dúvida, pensar e pôr em prática uma educação interdisciplinar não é algo fácil, mas é um processo que devemos discutir e colocar em ação.

Por tanto, é um processo que não pode ser realizado sozinho pelos professores, a escola deve caminhar junto para planejar, organizar e vivenciar na prática o Interdisciplinar, as discussões sobre Gênero, preconceito, diversidade e diferença, para que assim possamos seguir com a nossa luta por equidade em nossa sociedade.

Pois, discutir sobre Gênero, preconceito, diversidade e diferença, não só diz respeito as pessoas que sofrem algum tipo de preconceito, é lutar por um mundo melhor para todos e todas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em nossas reflexões ao longo desta dissertação, conseguimos compreender como o conceito de Gênero busca estudar as relações de poder entre os sexos e como são produzidas as identidades de Gênero e os preconceitos que as rodeiam. Compreendemos, a partir da revisão bibliográfica sobre a categoria de Gênero, que as definições do que é ser homem ou mulher não são definições naturais e/ou biológicas, mas sim construções sociais e culturais que estão sempre se modificando e em constante luta pelas instituições que detém o poder.

Os resultados desse trabalho também nos levaram a perceber que o Brasil não precisaria de um novo documento que regule a educação em nosso país, pois já existem outros com a mesma intenção. Porém, mesmo assim, a BNCC, ao que se refere aos anos iniciais da educação básica, foi homologada no ano de 2017.

As entrevistas semiestruturadas evidenciaram as percepções dos professores de História, dos anos finais do Ensino Fundamental, sobre o conceito de Gênero para a disciplina. Através dos dados ficou claro que os professores entrevistados, por mais que não ignorem a importância de se discutir sobre Gênero nas aulas de História, carecem de conhecimento teórico mais aprofundado sobre a temática. Nas suas respostas, os professores relacionaram o conceito de Gênero à opção sexual, e afirmaram propor as discussões sobre Gênero somente quando os temas abordados pela disciplina davam oportunidade para falar das mudanças na sociedade referentes a situação das mulheres em áreas como, trabalho, família, direito ao voto e ao divórcio.

No entanto, destacamos que as reflexões produzidas por parte dos participantes estão presentes durante suas aulas, mesmo que não discutam o conceito de Gênero em si, é evidente a preocupação social por parte dos professores em trazer algumas reflexões mesmo não havendo incentivo.

Porém, essas falas revelam a necessidade de fomento à formação desses profissionais para que possam trazer as discussões sobre Gênero, desigualdade e preconceito de maneira a contribuir significativamente para a construção de sujeitos mais respeitosos e democráticos. Entendemos que essa formação não deve ser baseada apenas em palestras ou em cursos rápidos. Essa formação deve se preocupar em fazer com que os professores se apropriem e produzam conhecimentos sobre o tema Gênero.

O estudo Documental da BNCC nos mostrou o quanto a BNCC é frágil em discussões sobre Gênero, não sendo possível identificar, nos capítulos analisados do texto, discussões sobre o tema. Houve, no entanto, uma tentativa, por parte da BNCC, em apresentar as seguintes

temáticas: diversidade; diferença; preconceito. Mas, o documento, não explicita os fundamentos teóricos e conceituais dos termos, o que dificulta a saber como o esse documento se apropriou desses conceitos.

Evidenciar as fragilidades da docência e da própria BNCC é um ato de luta por uma educação que leve em consideração toda a diversidade social, cultural e econômica do país. É lutar para que a educação pública e gratuita seja popular, laica, plural e de qualidade. Com esse objetivo, deve-se investir na educação e na formação dos professores de todas as outras áreas. Somente assim poderemos levar as discussões sobre Gênero para todas as disciplinas e garantir o desenvolvimento de nossos alunos.

A melhoria na formação dos professores não depende somente de leis e decretos, sendo necessário também levar em consideração as subjetividades, conhecimentos e crenças dos sujeitos. Uma boa formação para os professores é garantia de uma melhor educação e um futuro mais promissor e justo para todos e todas.

Por fim, são assuntos antigos e recorrentes a necessidade de melhoria da educação nacional, de investimento estatal na qualidade da formação inicial e continuada dos professores, de infraestrutura para as escolas, de melhores salários para os profissionais da educação. Mas, se ainda estamos falando sobre tudo isso, é porque a educação ainda não ganhou a merecida atenção pelos governos.

Esperamos que este trabalho tenha aberto portas para novos estudos e questionamentos sobre a BNCC e os Estudos de Gênero para que cada vez mais possamos caminhar rumo a uma educação emancipadora e de qualidade para todos e todas.

REFERÊNCIAS

- ABUD, Katia Maria. Ensino de História e a Base Nacional Comum Curricular: Desafios, incertezas e possibilidades. In. JÚNIOR, Halferd Carlos Ribeiro; VÁLERIO, Mairon Escorsi. **Ensino de História e Currículo: Reflexões sobre a Base Nacional Comum Curricular - Formação de Professores e Prática de Ensino**. Jundiaí: Paco Editorial, 2017.
- AGUILAR, Márcia Adriana Brasil; GONÇALVES, Josiane Peres. Conhecendo a perspectiva pós-estruturalista: Breve percurso da sua história e propostas. **Conhecimento Online**, v. 1, p. 36-44, jan. 2017.
- AMADO, João; COSTA, Antônio Pedro; CROSOÉ, Nilma. A técnica em análise de conteúdo. In. AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2014. p.303
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BECK, Dinah Quesada. Q; GUIZZO, Bianca. Salazar. Estudos culturais e estudos de gênero: proposições e entrelaces às pesquisas educacionais. **HOLOS**, v. 4, ago./set. 2013.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980
- BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v.19, n.2, p. 548-559, maio-agosto/2011.
- BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área de odontologia e artigo científico como forma de comunicação. **Revista de Odontologia da Universidade Cidade de São Paulo**, São Paulo, v.18, n3, 265-274, 2006.
- BONNI, Valdete; QUARESMA, Silvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1, p. 68-80, janeiro-julho/2005.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/SEB, 2017.
- BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs** /Ministério da Educação. Brasília: MEC,1998.
- BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**/Ministério da Educação. Brasília, DF: INEP, 2015.
- BRAZÃO, Diogo Alchorn. **Entre o colonial e o decolonial: A Base Nacional Comum Curricular como Território de Disputas**. 2018. 174 p. Dissertação – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Formação de Professores. Departamento de História, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo**. In: LOURO, G.L. (Org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

BUTLER, Judith. **Problemas de Gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução: Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, 241-282, abr. 2013.

COSTA, Vanderlei Balbino da. A interdisciplinaridade no ensino de Ciências Humanas e Sociais: dos limites às possibilidades. **Itinerarius Reflectionis**, Jataí, GO, v.11, n.1, p.1-15, 2015.

FADIL, Aminadabile Westpal; PEIXOTO, Reginaldo; SLAVEZ, Milka Helena Carrilho. A formação continuada de professores em gênero: contribuições da cibercultura. **Revista de Educação e Complexidade**, n. 7, dez. 2019.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. A. **Interdisciplinaridade: História, teoria e Pesquisa**. São Paulo: Papirus, 1994.

FERREIRA, Windyz Brazão. O conceito de diversidade na BNCC: Relações de poder e interesses ocultos. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 299-319, jul./dez. 2015.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.
GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GATTI, Bernardete A. **Formação de Professores no Brasil: Características e problemas**. Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out.-dez. 2010.

GERHARDT; SILVEIRA. **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. - São Paulo : Atlas, 2002.

GIROUX, Henry A. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: Novas políticas em educação**. Tradução: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

GROSSI, Miriam Pillar. **Identidade de Gênero e Sexualidade**. [Apostila de sala de aula] Antropologia da Mulher e das Relações de Gênero, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1998.

GOMES, Nilma Lino. **Desigualdades e diversidade na educação**. Educação e Sociedade Campinas, v.33, n.120, p.687-693, set. 2012. Disponível em:
https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302012000300002&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt

JAPIASSU, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Imago Editora LTDA, 1976.

LOURO, Guacira Lopes. A emergência do gênero. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p.14-36.

LOURO, Guacira Lopes. Práticas educativas feministas. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997. p.57-62.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas. Pro-Posições, v. 19, n. 2 (56), p.17-23, maio/ago. 2008.

MAIA, Ana Claudia Bortolozzi; NAVARRO, Carolina; MAIA, Ari Fernando. **Relações entre gênero e escola no discurso de professoras do ensino fundamental**. Psic. da Ed., São Paulo, v. 32, p. 25-46, 1º sem. 2011.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade ou uma nova disciplina**. Caxias do Sul, 15 de maio de 1993.

PAVIANI, Jayme. **Interdisciplinaridade**: conceitos e distinções. 3. ed. Caxias do Sul, RS: Educ, 2014.

PAULSON, Susan. Sexo e gênero através das culturas. In: ADELMAN, Mirian; SILVESTREIN, Cesil. **Gênero plural**: um debate interdisciplinar. Curitiba: Editora UFPR, 2002, p.23-32.

PELEGRINE, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Novo olhar História**. 2ºed. 2012

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO, Maria Raquel. **O público e o privado na educação**: Projetos em disputa? Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>

PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, M. **Masculino e feminino**: construções que carecem de (des)construções sociais. In: MAIO, E. R.; PEIXOTO, R.; OLIVEIRA, M. (Orgs.). Educação, saúde, gênero e sexualidade: diálogos possíveis. Curitiba: CRV, 2016. p. 39-56.

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

POMBO, Olga. **Interdisciplinaridade e Integração dos Saberes**. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO SOBRE EPISTEMOLOGIA E INTERDISCIPLINARIDADE NA PÓS-GRADUAÇÃO, 2004, Porto Alegre. Anais [...]. Porto Alegre.

RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In. PEDRO, Joana; GROSSI, Miriam (Orgs.). **Masculino, Feminino, Plural**. Florianópolis: Ed. Mulheres,1998.

SALLES, Ana Cristina Teixeira da Costa; CECCARELLI, Paulo Roberto. **A invenção da sexualidade**. Reverso, Belo Horizonte, v. 60, p. 15-24, set. 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio. **Tentativas de padronização do currículo e da formação de professores no Brasil**. Cad. Cedes, Campinas, v. 36, n. 100, p. 281-300, set-dez. 2016.

SAVIANI, Dermeval. **Formação de professores**: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SCOTT, Joan W. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p.75, jul./dez. 1995.

SEVILLA, Gabriela; SEFFNER, Fernando. Seminário Internacional Fazendo Gênero (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2017.

SILVA, Caio Samuel Franciscati; BRANCALEONI, Ana Paula Leivar; OLIVEIRA, Rosemary Rodrigues de. **Base Nacional Comum Curricular e diversidade sexual e de gênero**: (des)caracterizações. RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 14, n. esp. 2, p. 1538-1555, jul. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Identidades terminais**: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: TADEU, Tomaz Tadeu da. (Org). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2000, p. 73-102.

SOUZA, Alice Moraes Rego de. **Base Nacional Comum para quê/quem?** : uma cartografia de conflitos discursivos na produção de currículo oficial. 2019. 362 p. Tese (doutorado)- Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2019.

THIESEN, Juares da Silva. **A interdisciplinaridade como um movimento articulador no processo ensino-aprendizagem**. Revista Brasileira de Educação, v. 13 n. 39, set./dez. 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: A Pesquisa Qualitativa em Educação**. São Paulo, Atlas, 1987.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. **O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil**: 1988-2002. Cadernos de Pesquisa, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004.

VEIGA-NETO, Alfredo. **Currículo, cultura e sociedade**. Educação Unisinos. v. 8, n. 15, jul./dez. 2004.

WEEKS, Jeffrey. **O corpo e a sexualidade**. In. LOURO, Guacira Lopes. (Org). O corpo educado: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.35-82.

APÊNDICE A <TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO>

TERMO DE CONSETIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

“Percepções dos professores dos anos finais do Ensino Fundamental sobre a BNCC e os Estudos de Gênero”

Prezado (a) professor (a),

É com grande alegria, que viemos por meio deste convida-lo(a) para participar da pesquisa intitulada *“Gênero e a Base Nacional Comum Curricular”*, sob a responsabilidade de Alessandra Kátia Vicrovski, mestranda do curso de pós-graduação de mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas, da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), *Campus Erechim* – RS, e sob a orientação da Prof^ª Dr^ª Adriana Salete Loss.

Nosso objetivo através dessa pesquisa é analisar se a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), se propõem (ou não) a trabalhar com o conceito de Gênero. Buscaremos compreender também, quais são as percepções dos/as professores/as de História do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental sobre esses conceitos para a disciplina de História.

Você está sendo convidado porque preenche os critérios de inclusão da pesquisa, que são: atuar como professore/a na disciplina de História, componente da área das Ciências Humanas, e atuar do 6º ao 9º da etapa do Ensino Fundamental, que será o nosso foco de estudo na BNCC.

Gostaríamos de ressaltar a importância de sua participação nesta pesquisa, e esclarecemos que ela será voluntária, sendo assim, não remunerada. Informamos que, se aceito nosso convite, sua identidade será mantida em sigilo, mesmo após a publicação da dos resultados na dissertação. Você terá autonomia para decidir se quer continuar ou não participando da pesquisa a qualquer momento, não havendo a necessidade de justificativa. Ao final da pesquisa, os resultados obtidos ficaram à sua disposição.

Comunicamos também que, os dados da pesquisa serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individualmente, com um participante de cada vez. Nesse momento os professores/as do Ensino Fundamental, poderão expor seu posicionamento sobre o tema tratado na pesquisa, bem como, construir conhecimento acerca do tema Gênero. Informamos que as conversas das entrevistas semiestruturadas serão gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora, mas é assegurado o anonimato dos participantes, sendo que, será utilizado nomes fictícios durante a pesquisa bem como, nos trabalhos publicados sobre. Ao final da pesquisa o material será mantido em um arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, e somente a pesquisadora terá acesso.

As entrevistas semiestruturadas acontecerão em um local antecipadamente combinado entre a pesquisadora e o (a) participante, bem como, a data e horário, para assim facilitar sua realização, e terá a duração de 1 hora e meia no máximo.

Por se tratar de um assunto polêmico, o (a) participante da pesquisa, em algum momento, pode se sentir constrangido (a) ou incomodado (a) em falar sobre o assunto ou expor suas opiniões, a pesquisadora mediará a situação para que ela se resolva da melhor forma possível. Sendo que, as perguntas feitas na pesquisa serão cuidadosamente elaboradas

previamente para minimizar os riscos de possíveis constrangimentos e desentendimentos. Será disponibilizado aos participantes, que necessitarem, ajuda profissional, ou até mesmo pode se recorrer a alternativa de interromper a pesquisa, se ela estiver afetando de alguma forma os (as) participantes.

Porém, a presente pesquisa dá uma oportunidade ao participante de adquirir e/ou ampliar seus conhecimentos sobre o tema, compartilhar sua opinião, bem como, estimula a reflexão crítica sobre a BNCC e os Estudos de Gênero. Ainda, durante a participação na pesquisa, o (a) participante contribuirá para as problematizações sobre a BNCC, e terá a oportunidade de produzir reflexões sobre a importância de se debater em sala de aula sobre o tema Gênero.

Se você concordar em participar da pesquisa, duas vias deste termo serão geradas, uma será entregue a você e uma outra ficará com a pesquisadora, não serão feitas mais cópias deste documento.

Desde já, agradeço sua participação nesta pesquisa.

Alessandra Kátia Vicovski

Contato Profissional com a pesquisadora:

Tel: (54) 992222233 E-mail: alle15vik@hotmail.com

Em caso de alguma dúvida a respeito da pesquisa, você pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS. Tel e Fax – (0xx) 49 2049-3745, E-mail: cep.uffs@uffs.edu.br
http://www.uffs.edu.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2710&Itemid=1101&site=proppg

Endereço para correspondência: Universidade Federal da Fronteira Sul/UFFS - Comitê de Ética em Pesquisa da UFFS, Rodovia SC 484 Km 02, Fronteira Sul, CEP 89815-899 Chapecó - Santa Catarina – Brasil)

Declaro que compreendi os objetivos da pesquisa e de minha participação, sendo assim aceito participar do projeto citado acima.

Aceito que minha voz seja gravada e utilizada para fins da presente pesquisa.

Não aceito que minha voz seja gravada.

Assinatura do(a) participante

Erechim, de de 2020

**APÊNDICE B <ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS
PROFESSORES/AS DE HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL>**

**ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OS/AS PROFESSORES/AS DE
HISTÓRIA DO ENSINO FUNDAMENTAL**

1. Você é formado em História? Sim?
2. Não? Em qual área?
3. Há quanto tempo você atua como professor/a da disciplina de História?
4. Em quais anos do Ensino Fundamental você atua atualmente?
5. Você considera importante ou necessário a educação brasileira possuir uma Base Nacional Comum Curricular? Por quê?
6. Você já leu a BNCC? Todo seu texto ou apenas algumas partes? Quais?
7. O que é Gênero para você?
8. Você saberia informar se há algo sobre gênero em seu texto?
9. Você acha importante discutir em sala de aula temas como Gênero?
10. Como você inclui os temas Gênero nas discussões durante as suas aulas de História para os anos finais do Ensino Fundamental?
11. Considerando as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular para a área das Ciências Humanas e em especial para a disciplina de História, você percebe temas como Os Estudos de Gênero, estão sendo discutidas como “temáticas” ou “objetos de conhecimento” longo do texto como propostas para as aulas de História?
12. Em sua opinião quais são os pontos frágeis da BNCC com relação aos temas gênero e mulher?
13. A partir dessas considerações você pretende continuar (ou não) a discutir esses temas em suas aulas de História? Sim, por quê? Não, por quê?
14. Houve alguma contribuição da participação dessa entrevista para você como sujeito e como professor/a de História? Sim? Quais?

**APÊNDICE C <ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O ESTUDO DO
DOCUMENTO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR>**

**ROTEIRO DE PERGUNTAS PARA O ESTUDO DO DOCUMENTO DA BASE
NACIONAL COMUM CURRICULAR**

1. A Base Nacional Comum Curricular discute sobre temas como, Gênero em seu texto? Quais são os trechos em que o documento cita esse tema?
2. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **Competências Gerais da Educação Básica**?
3. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **Competências específicas de Ciências Humanas** para o Ensino Fundamental?
4. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas sete **Competências específicas** para a disciplina de História do Ensino Fundamental?
5. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **unidades temáticas** da disciplina de História do 6º ano do Ensino Fundamental?
6. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nos **objetivos de conhecimento** para a disciplina de História do 6º ano do Ensino Fundamental?
7. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **habilidades** que devem ser desenvolvidas na disciplina de História do 6º ano do Ensino Fundamental?
8. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **unidades temáticas** da disciplina de História do 7º ano do Ensino Fundamental?
9. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nos **objetivos de conhecimento** para a disciplina de História do 7º ano do Ensino Fundamental?
10. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **habilidades** que devem ser desenvolvidas na disciplina de História do 7º ano do Ensino Fundamental?
11. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **unidades temáticas** da disciplina de História do 8º ano do Ensino Fundamental?
12. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nos **objetivos de conhecimento** para a disciplina de História do 8º ano do Ensino Fundamental?
13. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **habilidades** que devem ser desenvolvidas na disciplina de História do 8º ano do Ensino Fundamental?
14. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **unidades temáticas** da disciplina de História do 9º ano do Ensino Fundamental?

15. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nos **objetivos de conhecimento** para a disciplina de História do 9º ano do Ensino Fundamental?
16. O tema Gênero está presente, ou é discutido, nas **habilidades** que devem ser desenvolvidas na disciplina de História do 9º ano do Ensino Fundamental?

APÊNDICE D <DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS>

DECLARAÇÃO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA DAS INSTITUIÇÕES ENVOLVIDAS

Peço a autorização de JULIANE BONEZ, coordenadora da 15ª Coordenadoria Regional de Educação, localizada no município de Erechim, Rio Grande do Sul, para realizar entrevistas semiestruturadas com os professores das seguintes escolas Estaduais: HAIDEE TEDESCO REALI; IRANY JAIME FARINA; JOSÉ BONIFÁCIO; DRº JOÃO CARUSO.

O problema de pesquisa é *A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*, ao que se refere à etapa do Ensino Fundamental aprovada no ano de 2017, se propõem (ou não) a trabalhar com os Estudos de Gênero e a categoria mulher? E a partir de suas diretrizes quais são as percepções dos professores do 6ª e 9ª ano do Ensino Fundamental de quatro escolas estaduais do município de Erechim do Estado do Rio Grande do Sul, sobre esses conceitos para a disciplina de História?

Comunico também que os dados da pesquisa serão coletados por meio de entrevistas semiestruturadas individualmente, com um participante de cada vez. Nesse momento os professores/as do Ensino Fundamental, poderão expor seu posicionamento sobre o tema tratado na pesquisa, bem como, construir conhecimento acerca do tema Gênero. Informo que as conversas das entrevistas semiestruturadas serão gravadas e posteriormente transcritas pela pesquisadora, mas é assegurado o anonimato dos participantes, sendo que, será utilizado nomes fictícios durante a pesquisa bem como, nos trabalhos publicados sobre. Ao final da pesquisa o material será mantido em um arquivo, físico ou digital, por um período de cinco anos, e somente a pesquisadora terá acesso.

As entrevistas semiestruturadas acontecerão em um local antecipadamente combinado entre a pesquisadora e o (a) participante, bem como, a data e horário, para assim facilitar sua realização, e terá a duração de 1 hora e meia no máximo.

Por se tratar de um assunto polêmico, o (a) participante da pesquisa, em algum momento, pode se sentir constrangido (a) ou incomodado (a) em falar sobre o assunto ou expor suas opiniões, a pesquisadora mediará a situação para que ela se resolva da melhor forma possível. Sendo que, as perguntas feitas na pesquisa serão cuidadosamente elaboradas previamente para minimizar os riscos de possíveis constrangimentos e desentendimentos. Será disponibilizado aos participantes, que necessitarem, ajuda profissional, ou até mesmo pode se

recorrer à alternativa de interromper a pesquisa, se ela estiver afetando de alguma forma os (as) participantes.

Serão entregues aos professores, que aceitarem em participar da pesquisa, um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com duas cópias sendo que, uma será entregue ao participante e uma outra ficará com a pesquisadora, e não serão feitas mais cópias deste documento.

Assim, a responsável pela instituição declara estar informada da metodologia que será desenvolvida na pesquisa *Estudos de Gênero e a Base Nacional Comum Curricular*, coordenada por Alessandra Kátia Vicovski, mestranda do curso de pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Erechim/RS, sob a orientação da Prof^a Dr^a Adriana Salette Loss. Ciente de que sua metodologia será desenvolvida conforme os princípios da ética em pesquisa com animais vigentes no país, e que esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura e Carimbo do responsável da Instituição

Erechim, Janeiro de 2020.

