

GÊNERO: O QUE SE DISCUTE? RELAÇÕES ENTRE HISTORIOGRAFIA ACADÊMICA E CURRÍCULOS ESCOLARES (2007-2012)

Jane Semeão*

Costuma-se afirmar que as relações entre historiografia acadêmica e ensino de história no Brasil têm-se estreitado significativamente desde as últimas décadas do século passado. As modificações na produção historiográfica brasileira, o fim da ditadura militar, o crescimento da indústria editorial, as políticas públicas governamentais lançadas com o intuito de garantir e regular a incorporação das inovações pedagógicas e das pesquisas científicas no âmbito escolar e as crescentes investigações empreendidas por profissionais sobre o ensino de história estão, certamente, na base de uma cadeia que explica a diminuição da distância entre o que é produzido nas universidades e o que é trabalhado nas escolas.

A articulação dessas forças, que mobiliza questões de ordem social, política e da ciência de referência resultou, por exemplo: na introdução de abordagens teóricas do marxismo, da história social e cultural; de conceitos como tempo histórico, cotidiano, permanências e mudanças; na incorporação de procedimentos da pesquisa histórica; de temáticas relacionadas à pluralidade étnica, cultural e de gênero, representando avanços nas formas de ensino e aprendizado histórico escolar (Cf. BITTENCOURT, 2004; FREITAS, 2009).

Essas inovações apresentam-se, entre outros suportes, nos livros didáticos e nas propostas curriculares para a escola básica, ambos orientadores do processo de ensino e aprendizagem e importantes *locus* de sistematização do conhecimento histórico. Não por acaso, são tomados como fonte e objeto de investigação nas pesquisas sobre o ensino de história que vêm se desenvolvendo no Brasil desde a década de 1980 que procuram problematizar, entre outras questões, as relações estabelecidas entre o que é produzido nas universidades e sua transposição para o ensino.

É nesse contexto que se insere nossa pesquisa, realizada por professores da Universidade Federal de Sergipe e Universidade Regional do Cariri acerca das relações entretidas entre historiografia acadêmica e orientações curriculares destinadas aos anos finais do ensino fundamental. Este texto, portanto, faz parte de uma série de investigações que procura pensar a incorporação dos novos domínios da historiografia nos currículos brasileiros nesse princípio de século XXI.

* Professora Mestre do Departamento de História da Universidade Regional do Cariri (URCA). Email: janesemeao@globocom.com.

Nesse sentido, trazemos para discussão os primeiros resultados de nossa análise sobre a abordagem dos estudos de gênero em 22 prescrições curriculares produzidas pelos estados entre 2007 e 2012 com a contribuição, de acordo com as apresentações e/ou fichas técnicas, de professores do ensino básico e de universidades públicas. Partimos, para sua realização, das seguintes questões: Que conteúdos relacionados à temática de gênero foram levados para os documentos? Que espaço lhes é destinado? Onde estão localizados? Que sujeitos são destacados? Que função cumpre? Para responder as questões acima, priorizamos na consulta feita aos currículos as seções que discutem a história, o ensino de história, seus objetivos e os conteúdos históricos delineados para cada ano de ensino.

Gênero: espaço ocupado nos currículos e distribuição ao longo dos anos

Iniciemos nosso exame pelo espaço ocupado pelas discussões de gênero nas expectativas de aprendizagem sugeridas nos currículos e sua distribuição ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Antes de prosseguirmos, informamos que para essa tarefa foram examinados, especificamente, o que é apresentado nos currículos como “Conteúdos”/“Tópicos”/“Assuntos” que correspondem aos conhecimentos históricos requeridos aos alunos. Esclarecemos, também, que computamos apenas os conhecimentos que fazem referência direta às identidades de gênero ou que trazem textualmente a terminologia, como nestes exemplos: “O Brasil na 1ª Guerra: mulheres brasileiras e a 1ª guerra” (ES, 9º ano, 2009, p.76) e “Questões de gênero, étnico-raciais e direitos humanos” (RO, 9º ano, 2012, p.275).

Verificamos que do universo de 1808 expectativas apenas 1,5% desse total abordam questões relacionadas a temática de gênero¹. Um dos motivos que ajudam a explicar essa porcentagem está em outra estatística, ou seja, menos da metade das orientações curriculares analisadas trazem conteúdos sobre gênero: Alagoas (4,1%), Pernambuco (20,8%), Rondônia (12,5%), Espírito Santo (20,8%), Acre (12,5%), Mato Grosso (4,1%), Amazonas (8,3%), Mato Grosso do Sul (8,3%), Paraíba (4,1%) e Piauí (4,1%).

Nos outros estados temos a seguinte situação: 1- Referência à temática nos pontos em que são discutidas as transformações na historiografia e na sociedade; 2- Nas competências para o ensino fundamental de um modo geral; 3- Nas competências/habilidades para o ensino de história. Nesses casos a discussão está presente, mas não é transformada em conteúdos históricos. Os exemplos abaixo representam essas situações, respectivamente:



Neste contexto de mudanças historiográficas e sociais, a própria noção de nacionalidade se redefine. Esta não se assentará mais sobre a ideia da homogeneidade, da unidade de interesses e de projetos, mas sobre a ideia da diferença, dos conflitos, das contradições e complementaridades, e estas não só sob o plano político-ideológico, ou sob o plano econômico, mas também sob o plano étnico-cultural, de gênero, etc. (MG, 2007, p. 14).ⁱⁱ

Identificação das semelhanças e diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais e de gênero, valorizando a sociodiversidade e opondo-se à exclusão social e à discriminação (DF, 2010, p. 34).

Compreender e problematizar os atuais conhecimentos históricos acerca dos processos, rupturas e as trajetórias dos diferentes modos de ser, viver e pensar de homens e mulheres em diferentes tempos e espaços (MT, 2010, p. 39).

Por fim, temos os currículos que não realizam discussões sobre a abordagem de gênero nem apresentam conteúdos conceituais em suas propostas para o ensino de história (BA, CE, PR, RJ, RS, SP, SE e TO), apesar de alguns trazerem considerações acerca da necessidade da disciplina contribuir para a formação da cidadania, que pressupõe, entre outras questões, o respeito às diferenças étnico-raciais e de gênero.

Nas orientações curriculares em que identificamos tópicos relacionados à gênero, após recortá-los e isolá-los dos demais, observamos que eles aparecem tanto de forma “pura” (55%) quanto conjugada a diversos grupos sociais e étnicos (45%), especialmente crianças, índios e negros como mostram os exemplos a seguir:

A Guerra do Paraguai: mulheres, índios e negros (RO, 8^o ano, 2012, p. 273).

Avaliação e valorização do trabalho feminino em suas mais variadas formas no passado e no presente (AC, 7^o ano, 2010).

Identificação das formas como a organização do trabalho é mediada culturalmente em categorias sociais específicas, como crianças, mulheres e indígenas (AC, 7^o ano, 2010, p. 46).

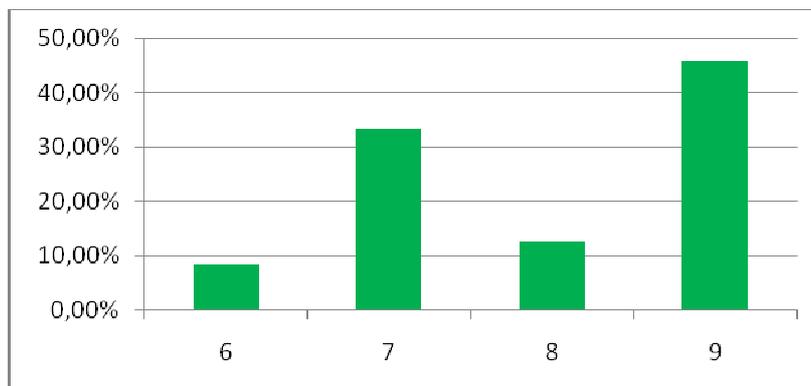
O trabalho de mulheres e crianças (PI, 7^o ano, 2008, p. 234).

Discriminação a grupos sociais e étnicos (negros, judeus, ciganos, mulheres, homossexual, outros) (MS, 9^o ano, 2011).

Identificado o espaço ocupado pelas temáticas de gênero nas expectativas de aprendizagem, preocupamo-nos em seguida com sua distribuição ao longo dos anos finais do ensino fundamental. Naqueles currículos em que aparecem, visualizamos que se concentram, especialmente, nos 7^o e 9^o anos como demonstra o gráfico n.1:

Gráfico n.1

Distribuição dos conteúdos de gênero ao longo dos anos finais do ensino fundamental



Legenda: 6: sexto ano; 7: sétimo ano; 8: oitavo ano; 9: nono ano
 Quantidades obtidas a partir do número total de expectativas de aprendizagem sobre gênero.

Comparando as informações do quadro, observamos que são 8,3% de conhecimentos relativos a gênero no sexto ano contra 33,3% no sétimo, 12,5% no oitavo e 45,8% no nono ano. Como as orientações curriculares organizam seus conteúdos conceituais cronologicamente e na perspectiva da história integrada, predominantemente, os dados nos mostram que são nos períodos Moderno e Contemporâneo onde incidem maior quantidade de expectativas de aprendizagem sobre gênero.

Para a época moderna, essa frequência ocorre nos conteúdos sobre Brasil Colônia (ES, PE e RO) e nos que tratam da Revolução Industrial (AC e PI). Em relação ao período contemporâneo, que tem como marco inaugural a Revolução Francesa, ela acontece na discussão sobre a I Guerra Mundial (ES, PE), o Pós-Segunda Guerra (AC, ES, MS, RO) e na transição do século XX para o XXI (ES, PE e PB). Mas que conteúdos relacionados à temática de gênero foram levados para as prescrições curriculares? E que sujeitos são abordados? É o que veremos a seguir.

Gênero: o que se discute?

Mapeado o espaço ocupado pelos conteúdos de gênero nas orientações curriculares e sua distribuição ao longo dos anos escolares, procuramos identificar sua substância e os sujeitos destacados. Quanto ao primeiro aspecto, em nossa análise observamos que eles estão distribuídos basicamente de duas formas: 1- inseridos nos conteúdos históricos; 2- associados à discussão sobre desigualdade, preconceito e discriminação em temporalidades históricas específicas. Ao sugerir o estudo da “sociedade e cultura na colônia”, por exemplo, as prescrições de Pernambuco trazem como objetivo “identificar as bases da formação da família

brasileira no período colonial, observando a questão de gênero” (PE, 7^o ano, 2011, p.30). Da mesma maneira:

Grécia. Compreender o papel da mulher na sociedade grega (MS, 6^o ano, s.d).

As disputas pelo poder: estados nacionais, povos, mentalidades, representações e gênero (ES, 7^o ano, 2009, p.74).

A Guerra do Paraguai: mulheres, índios e negros (RO, 8^o ano, 2012, p. 273).

Independência da América Latina – Formação dos Estados Nacionais. Identificar a importância da participação das mulheres no processo emancipatório como soldados ou mensageiras (PE, 8^o ano, 2011, p.36).

O Brasil na 1^a. Guerra. Mulheres brasileiras e a 1^a. Guerra (ES, 9^o ano, 2009, p. 76).

A Primeira Guerra Mundial. Refletir e analisar a relação entre a primeira Guerra Mundial e as mudanças ocorridas principalmente no papel social das mulheres (PE, 9^o ano, 2011, p. 39).

Em relação à segunda forma de distribuição das temáticas de gênero nos currículos, apontamos como exemplo:

Identificação de situações de preconceitos étnicos, religiosos, de gênero, culturais e de outras naturezas em contextos históricos específicos, com ênfase no final do século XIX e início do XX (AC, 8^o ano, 2010, p. 55).

A complexificação da sociedade brasileira: diversidade, desigualdade e novos movimentos sociais (étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa, de geração etc) (PB, 9^o ano, 2010, p. 103).

Negros e índios na sociedade atual; questões de gênero (ES, 9^o ano, 2009, p. 78).

Discriminação a grupos sociais e étnicos (negros, judeus, ciganos, mulheres, homossexual, outros) (MS, 9^o ano, s.d).ⁱⁱⁱ

Os conteúdos sobre gênero nos currículos, como mencionamos no item anterior, estão concentrados especialmente nos períodos Moderno e Contemporâneo, integrando História Geral e do Brasil. Neles encontramos os tópicos para discussão referentes a essas temporalidades organizados, majoritariamente, a partir do último bimestre do 7^o ano.^{iv} Na antiguidade, os conteúdos relacionam-se à sociedade grega; na Idade Média não identificamos registros; na modernidade surgem em tópicos sobre Brasil Colônia e Revolução Industrial; no contemporâneo ligados à Guerra do Paraguai, I Guerra e pós-Segunda Guerra para retornar no final do século XX e início do XXI atrelados às discussões sobre preconceito e discriminação na “sociedade atual”.

Pelos exemplos mencionados, podemos identificar preocupação em historicizar as temáticas de gênero, ou seja, em trabalhá-las em contextos e temporalidades específicas. Algumas, no entanto, são apresentadas com um caráter mais “sociologizante” que historiográfico, especialmente às que tratam de questões relacionadas à discriminação e preconceitos no presente, sem que explicita articulação com o passado. São os casos dos tópicos retirados dos documentos da Paraíba (9^o ano, 2010, p. 103) e Espírito Santo (9^o ano, 2009, p. 78) que compõem o segundo grupo de exemplos acima.

Também podemos mencionar Pernambuco, neste caso, como veremos abaixo, a discussão integra-se a aspectos sociais, políticos e econômicos da América latina do século XXI:

A AMÉRICA LATINA NO SÉCULO XXI.

- Analisar gráficos e tabelas sobre indicadores econômicos e sociais com a finalidade de identificar as desigualdades;
- Compreender e analisar a ascensão dos partidos de esquerda, destacando o *aumento da participação feminina*;
- Realizar através de pesquisas levantamento das questões de desemprego no Brasil e sugestões de soluções desse problema (PE, 9^o ano, 2011, p. 43, grifos nossos).

Quanto aos sujeitos abordados, e os exemplos citados até o momento já são bastante reveladores, as mulheres predominam nos conteúdos que apresentam a temática de gênero. Elas aparecem em situações valorativas, trabalhadoras, participando da política e das guerras - construtoras, portanto, da história -, em discussões sobre seu papel na sociedade e também sobre direitos humanos, preconceito e discriminação.

Apesar do plural “mulheres”, que indica diversidade, o que percebemos, no entanto, é que elas são tomadas como categoria singular, ou seja, não lhes são atribuídas outra identidade: negras, brancas, lésbicas etc. O que contribuiria para explicitar a diferença dentro da diferença. O que também se apresenta nos currículos que utilizam o conceito “gênero”, e mesmo naqueles que apenas trazem conteúdos referentes, é seu emprego para tratar das relações sociais e diferenças sexuais entre homens e mulheres, especialmente. Vejamos os casos a seguir:

As diferenças sexuais e de gênero do ponto de vista cultural (ES, 7^o ano, 2009, p. 72).

O trabalho de mulheres e crianças (PI, 7^o ano, 2008, p. 234).

A Guerra do Paraguai: mulheres, índios e negros (RO, 8^o ano, 2012, p. 273).



A complexificação da sociedade brasileira: diversidade, desigualdade e novos movimentos sociais (étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa, de geração etc) (PB, 9^o ano, 2010, p. 103).

No caso dos tópicos dos currículos do Piauí e Roraima, o destaque às mulheres, além de diferenciá-las de índios, negros e crianças como categorias sociais, coloca-as biologicamente em oposição aos homens, que também participaram da guerra e das variadas formas de trabalho no processo de Revolução Industrial. Em relação aos exemplos retirados das orientações curriculares do Espírito Santo e da Paraíba, pela forma como são apresentados observamos que são postos em campos separados “diferenças sexuais”/”orientação sexual” e “gênero”, o que reforça nosso entendimento de que os documentos operam, em seus conteúdos, com uma associação direta entre sexo biológico e gênero feminino e masculino.

Função dos conteúdos de gênero nos currículos

Para encerrar, algumas palavras sobre as indicações relativas à importância da incorporação dos conteúdos de gênero para o ensino de história nas propostas curriculares. Apesar de não haver discussão conceitual do termo, a exceção é o currículo da Paraíba (pp.358-367)^v, alguns indicadores nos possibilitam identificar as funções que justificariam a inclusão das temáticas de gênero para o aprendizado histórico escolar.

Muito embora o vocábulo seja utilizado em apenas 09 propostas curriculares (AL, PE, MA, RO, ES, DF, MS, PB, MG), algumas trazendo tópicos sobre gênero e outras não, como vimos acima, a distribuição e abordagem de seus conteúdos e a sinalização em alguns pontos das apresentações sobre a necessidade de sua abordagem nos permitem algumas inferências.

A primeira se refere à formação para a cidadania. Em todos os currículos atribui-se à história, no “atual contexto político, social e educacional”, a tarefa de formar o cidadão. Argumenta-se, entre outras questões, que o ensino de história deve estar comprometido com o avanço e defesa da democracia, possibilitando “aos jovens (pré-adolescentes e adolescentes) o desenvolvimento de habilidades e atitudes necessárias ao exercício de uma cidadania participativa, crítica e comprometida com os valores democráticos” (MG, 2007, p. 13).

Espera-se, essa é uma das intenções, que os alunos sejam capazes de interagir e atuar em sociedade, de participar dos debates e propor soluções para os problemas do presente. Para que isso seja possível, informam as orientações curriculares, é necessário promover entre eles a compreensão do “mundo contemporâneo”, da “realidade que os cerca”, do seu “presente histórico”, dos “problemas de seu tempo”. A estrutura curricular de Pernambuco, nessa

perspectiva, objetiva “possibilitar o estudo da história articulado às conceituações históricas com as necessidades do mundo cotidiano” (PE, 2011, p. 4). Os exemplos abaixo também são representativos do papel atribuído à história para a formação de uma consciência crítica e cidadã:

No que se refere à história ensinada precisamos pensar o *quê* e *como* ensinar, que tipo de “homem” queremos formar, uma vez que um dos pilares da educação democrática hoje, é a formação para a cidadania. A matriz curricular de História deve levar tudo isso em consideração (GO, 2007, p. 133).

A História estuda as sociedades humanas ao longo do tempo, procurando identificar mudanças e permanências. Os alunos, enquanto seres histórico-sociais, precisam desenvolver a capacidade de pensar historicamente, de modo a poderem compreender de forma mais adequada a realidade em que se encontram inseridos e, assim, desempenhar um papel ativo e consciente na sociedade (AC, 2010, p. 23).

Nesse sentido, discussões sobre questões de gênero, étnico-raciais e religiosas, entre outras, encontram lugar nos currículos, compondo os conteúdos escolares das disciplinas da área de ciências humanas como forma de combater a exclusão social e a discriminação. Em sintonia com esse pressuposto, e com a legislação educacional (como a LDB e os PCNs), não raro encontramos como competência a ser desenvolvida o “conhecimento e compreensão das semelhanças e diferenças culturais, religiosas, étnico-raciais, geracionais e de gênero, a fim de valorizar a sociodiversidade [...]” (DF, 2010, p. 33).

Nas orientações do Acre, encontramos a consideração de que o currículo para o ensino fundamental, “numa perspectiva de humanização”, deve “contemplar na abordagem dos conhecimentos científicos questões como: o combate ao preconceito e à violência, a crise de autoridade, afetividade e sexualidade, gênero, raça, etnia etc.”(AC, 2010, p. 44). Assim, propõe como aprendizagem básica esperada ao final do 9^o ano para o ensino de história “compreender as multiplicidades das diferenças culturais, étnicas, de gênero para promover a cidadania (Idem, p. 78).

Da mesma forma, as prescrições do Maranhão indicam que o ensino de história deve ajudar o aluno a refletir sobre as bases da formação da sociedade brasileira, econômicas, sociais e culturais, contribuindo para que ele possa discutir e agir sobre a realidade em que está inserido:

[...] buscando combater todas as formas de preconceito e discriminação existentes na sociedade, ao mesmo tempo que edifiquem uma concepção que entenda os mecanismos de reprodução da desigualdade, as relações de gênero e o direito legítimo de qualquer pessoa ter sua identidade de gênero e sua orientação sexual (MA, 2010, p. 43).

Essa discussão, quando empreendida nos currículos, é realizada no interior dos temas da transversalidade, pluralidade, diversidade e identidade, que remete ao de cidadania. É o caso, por exemplo, das orientações do Acre (p. 19), Maranhão (p. 41-43), Paraíba (p. 342-343 e 358-367), Alagoas (p. 29-32) e Distrito Federal (p. 19-25). Em relação a este último, para exemplificarmos, um dos componentes conceituais a ser trabalhado nos conteúdos históricos é o de “Identidade e diversidade”:

[...] com o que visa a atender a um dos objetivos centrais do ensino das Ciências Humanas na atualidade, qual seja, a compreensão dos elementos socioculturais que constituem as identidades, a partir do estudo das questões de alteridade. Através da análise de situações históricas e atuais, visa-se a desenvolver nos/nas estudantes atitudes de reconhecimento e valorização da diversidade que constrói a identidade dos indivíduos e dos grupos sociais (DF, 2010, p. 207).

As temáticas de gênero, no entanto, praticamente não encontram justificativas historiográficas, diferentemente do que ocorre em relação à sua abordagem como forma de educar para a cidadania. Apenas em dois currículos localizamos algo nesse sentido: Minas Gerais e Espírito Santo. No primeiro caso, e apesar, paradoxalmente, da ausência de conteúdos sobre gênero (ver nota 3), afirma-se que no processo de renovação da história:

O que passou a dar significado à história foram as relações sociais existentes no cotidiano; as relações de poder explícitas ou ocultas, as resistências, as diversidades culturais [...], a busca da construção da identidade de sujeitos históricos [...]. Neste contexto de mudanças historiográficas e sociais, a própria noção de nacionalidade se redefine. Esta não se assentará mais sobre a ideia da homogeneidade, da unidade de interesses e de projetos, mas sobre a ideia da diferença, dos conflitos, das contradições e complementaridades, e estas não só sob o plano político-ideológico, ou sob o plano econômico, mas também sob o plano étnico-cultural, de gênero, etc. (MG, 2007, p. 14).

No currículo do Espírito Santo, vemos que a influência da “historiografia contemporânea sobre o ensino de história” é perceptível, entre outros fatores, no “reconhecimento dos diferentes sujeitos da história [...] e na introdução no ensino de História de aspectos relativos a mentalidades, cotidianos, representações e práticas culturais” (ES, 2009, p. 121).

Ao contextualizarem a relação entre renovação historiográfica e ensino que marca o final do século XX e início do XXI, esses currículos, apesar de não tratarem diretamente de questões de gênero nessas passagens, apontam justificativas respaldadas na historiografia para sua incorporação e abordagem no ensino de história: interesse por novos sujeitos históricos,

relações de poder, diversidade cultural, interesse pelo cotidiano, pelas representações e práticas culturais etc. O que percebemos, portanto, é que a incorporação de discussões e conteúdos de gênero nas propostas curriculares, quando as localizamos, estão centradas muito mais em justificativas relacionadas a função social de formar para a cidadania que na renovação historiográfica das últimas décadas.

Conclusões

Como vimos, nos currículos produzidos pelos estados brasileiros entre 2007 e 2012 os conteúdos de gênero ocupam apenas 2% do espaço total das expectativas de aprendizagem requeridas aos alunos. Essa porcentagem, extraída do universo de 1808 expectativas, assenta-se no fato de que somente 50% das propostas analisadas empreendem discussões em torno da temática.

Nos estados em que não identificamos essa preocupação, temos a seguinte configuração: 1- Nos pontos em que são discutidas as transformações na historiografia, no ensino de história e suas competências encontramos referência à emergência e necessidade da abordagem de questões de gênero para melhor compreensão das desigualdades e combate aos preconceitos, apesar de não traduzida em conteúdos; 2- Ausência tanto de conteúdos quanto de considerações acerca da importância, para o ensino e formação cidadã dos alunos, a introdução de temáticas sobre as relações de gênero, apesar de acentos constantes à formação para a cidadania e o respeito à diversidade.

Em relação à distribuição dos conteúdos que abordam a temática ao longo dos anos finais do ensino fundamental, constatamos que eles estão concentrados, predominantemente, nos 7^o e 9^o anos com 28% e 46%, respectivamente. Esses anos correspondem, na perspectiva cronológica adotada pela quase totalidade dos currículos, aos períodos Moderno e Contemporâneo (FREITAS & SEMEÃO). Em relação ao primeiro, temas como família e sexualidade no Brasil Colônia e trabalho no processo de Revolução Industrial, constituem sua estatística. Para o 9^o ano, os conteúdos relacionam-se ao contexto da I Guerra, do Pós-Segunda Guerra Mundial, final do século XX e princípios deste - quando se fala de “mundo”/”Brasil” atual.

As temáticas de gênero estão inseridos tanto nos conhecimentos históricos quanto, e em maior volume, nas discussões que tratam de questões relacionadas a desigualdade, preconceito e discriminação, sem que estejam, necessariamente, atreladas aos conteúdos históricos escolares.

Em ambas as situações, identificamos que quando destacados tópicos sobre gênero as mulheres são os sujeitos históricos predominantes. Esse fato é significativo do entendimento, implicitamente expresso nos currículos, de equivalência entre essas duas categorias. Os homossexuais, por exemplo, quando são mencionados, e isso ocorre muito pouco, normalmente aparecem sob a temática da “diferença sexual”/”orientação sexual” que, por sua vez, liga-se ao da discriminação e preconceito.

Nesse sentido, consideramos que a incorporação de conteúdos sobre gênero nos currículos atende muito mais a uma exigência legislativa (LDB e PCNs, por exemplo) e social, formação para a cidadania, que da historiografia propriamente. Combater a exclusão e discriminação são os sustentáculos da incorporação das discussões sobre relações de gênero nos currículos. Isso fica demonstrado, inclusive, no fato de algumas das prescrições colocarem índios, negros, mulheres, crianças e, em alguns casos, homossexuais, juntos sob o guarda-chuva do respeito aos direitos humanos e à diversidade.

Para finalizarmos, uma advertência. Não esgotamos a discussão nesse texto, a pesquisa sobre gênero nos currículos prosseguirá, o que nos dará mais segurança em algumas das questões aqui discutidas para avaliarmos as relações entre historiografia acadêmica e currículos escolares - suas possibilidades e limites.

Fontes

ACRE. Governo do Estado. *Cadernos de orientação curricular – Orientações curriculares para o ensino fundamental*: Caderno 1 – História. Rio Branco: Acre, 2010.

ALAGOAS. Governo do Estado. *Referencial curricular da educação básica para as escolas públicas de Alagoas*. Maceió: Secretaria de Estado da Educação e do Esporte, 2010.

AMAZONAS. Governo do Estado. *Proposta curricular do ensino fundamental do 6^o ao 9^o ano*: Rede pública estadual. Manaus: Secretaria de Estado de Educação e Qualidade de Ensino, s.d.

BRASILIA. Governo do Distrito Federal. *Currículo educação Básica. Ensino Fundamental, séries anos finais*. Brasília: Secretaria de Estado da Educação, 2010.

ESPIRITO SANTO. Governo do Estado. *Currículo básico da escola estadual: guia de implementação*. Vitória: Secretaria de Estado da Educação Básica e profissional, 2009.

FORTALEZA. Prefeitura Municipal. *Diretrizes curriculares para o ensino fundamental do sistema municipal de ensino de Fortaleza*. Fortaleza: Secretaria Municipal de educação, 2012.

- GOIÁS. Governo do Estado. *Reorientação curricular do 1^o ao 9^o ano*. Currículo em debate: expectativas de aprendizagem – convite à reflexão e à ação. Goiânia: Secretaria de Estado da Educação, 2007.
- MARANHÃO. Governo do Estado do Maranhão. *Referencial Curricular de História do ensino fundamental: 6^o ao 9^o ano*. São Luis: Secretaria de Estado da Educação, 2010.
- MATO GROSSO DO SUL. Governo do Estado. [Proposta curricular para história nos anos finais do ensino fundamental]. Campo Grande: Secretaria de Estado da Educação, s.d.
- MATO GROSSO. Governo do Estado. *Orientações curriculares da educação básica do estado de Mato Grosso*. Cuiabá: Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso, 2010.
- MINAS GERAIS. Governo do Estado. *Proposta curricular de história do ensino fundamental: 6^o ao 9^o ano*. Belo Horizonte: Secretaria de Estado da Educação, 2007.
- PARAIBA. Governo do Estado. *Referências curriculares do ensino fundamental: ciências humanas, ensino religioso e diversidade sociocultural*. João Pessoa: Secretaria de Educação e Cultura, 2010.
- PARANÁ. Governo do Estado. *Diretrizes curriculares da educação básica: História*. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação Básica, 2008.
- PERNAMBUCO. Governo do Estado. *Orientações teórico-metodológicas – ensino fundamental: História*. Recife: Secretaria de educação, 2011.
- RIO DE JANEIRO. Governo do Estado. *Currículo mínimo: História*. Rio de Janeiro: Secretaria de Estado da educação, 2011.
- RIO GRANDE DO SUL. Governo do Estado. *Lições do Rio Grande do Sul. Ciências Humanas e suas tecnologias. Cadernos do professor (ensino fundamental/ensino médio)*. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação, 2009.
- RONDÔNIA. Governo do Estado. *Referencial curricular de Rondônia. Ensino Fundamental*. Porto Velho: Secretaria de Estado da Educação, 2012.
- SANTOS, Cristiano; SILVA, Irlana Jane Menos da; SANTOS, Selma dos (Org.). *Mentes e mãos construindo o Projeto Político Pedagógico (PPP)*. Feira de Santana: Universidade Estadual de Feira de Santana, Departamento de Educação, Colegiados de Pedagogia, Fórum de Dirigentes das Escolas Públicas Estaduais, 2009.
- SÃO PAULO. Governo do Estado. *Proposta curricular do estado de São Paulo: História*. São Paulo: Secretaria da Educação, 2008.
- SERGIPE. Governo do Estado. *Referencial curricular: rede estadual de ensino de Sergipe*. Aracajú: Secretaria de Estado da Educação, 2012.

TERESINA. Prefeitura Municipal. *Diretrizes Curriculares do Município de Teresina*. Teresina: Secretaria Municipal de educação e Cultura, 2008.

TOCANTINS. Governo do Estado. [Proposta curricular de História]. Palmas: Secretaria de Estado da Educação, [2009].

Referências Bibliográficas

BITTENCOURT, Circe. *Ensino de História: fundamentos e método*. São Paulo: Cortez, 2004.

FREITAS, Itamar. *Fundamentos teórico-metodológicos para o ensino de história (Anos Iniciais)*. São Cristóvão: Editora UFS, 2010.

FREITAS, Itamar; SEMEÃO, Jane. Tempo presente nos currículos escolares de História no Brasil para os anos finais do Ensino Fundamental (2007-2012). In: *Boletim Tempo Presente (UFRJ)*, Rio de Janeiro, v. 6, set. 2012. Disponível em: <http://www.tempopresente.org/index.php?option=com_content&view=article&id=5803:tempo-presente-nos-curriculos-escolares-de-historia-no-brasil-para-os-anos-finais-do-ensino-fundamental-2007-2012&catid=87:edicao-do-mes-de-setembro&Itemid=221>.

Notas

ⁱ Estatística alcançada a partir da análise dos currículos dos estados do Acre, Alagoas, Amazonas, Bahia (proposta de Feira de Santana), Brasília (DF), Ceará (proposta de Fortaleza), Espírito Santo, Goiás, Maranhão, Mato Grosso do Sul, Mato Grosso, Minas Gerais, Paraíba, Paraná, Pernambuco, Piauí (proposta de Teresina), Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, Rondônia, São Paulo, Sergipe, e Tocantins.

ⁱⁱ O currículo de Minas Gerais tem um aspecto curioso. O único conteúdo sobre gênero que localizamos é proposto no espaço destinado aos tópicos opcionais: “Analisar a educação no Brasil imperial: exclusão das mulheres e da população pobre e escrava” (MG, 2007, p.27). Por esse motivo é citado como exemplo de currículo que faz referência à gênero mas que não apresenta conteúdos sobre a temática.

ⁱⁱⁱ Esse conteúdo está inserido nas discussões sobre o pós-Segunda Guerra Mundial. Em relação aos conteúdos retirados das prescrições curriculares do Espírito Santo e Paraíba, eles estão localizados no IV bimestre do 9^o ano para serem trabalhados no contexto da globalização abordar o presente do aluno.

^{iv} Cada ano de ensino corresponde, com pouquíssimas variações entre as séries no que se refere à transição de uma seção a outra, a uma das quatro periodizações clássicas da história. Nesse sentido, para o sexto ano as expectativas de aprendizagem concentram-se no período da Pré-História e Antiga, para o sétimo Idade Média e Moderna, para o oitavo em Moderna e Contemporânea e para o nono somente nesse último período.

^v Encontramos nesse currículo uma ótima discussão sobre gênero e sexualidade, inclusive sugestões de leituras atualizadas sobre a questão. Mas no que diz respeito aos conteúdos históricos, não encontramos uma tradução à altura da discussão realizada. Apenas uma indicação sobre gênero é feita no IV bimestre do 9^o ano: “A complexificação da sociedade brasileira: diversidade, desigualdade e novos movimentos sociais (étnico-culturais, de gênero, de orientação sexual, de diversidade religiosa, de geração etc)” (PB, 9^o ano, 2010, p.103).