



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**MESTRADO EM ENSINO DE HISTÓRIA**

**LYDIA NAARA SOUSA DE MESQUITA**

**QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E EXERCÍCIOS NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA A PARTIR DO CONHECIMENTO  
HISTÓRICO**

**FORTALEZA**

**2026**

LYDIA NAARA SOUSA DE MESQUITA

QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E EXERCÍCIOS NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA A PARTIR DO CONHECIMENTO  
HISTÓRICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Rita Fonteles Duarte.

FORTALEZA

2026

LYDIA NAARA SOUSA DE MESQUITA

QUESTÕES DE GÊNERO NA ESCOLA: POSSIBILIDADES E EXERCÍCIOS NA  
REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE FORTALEZA A PARTIR DO CONHECIMENTO  
HISTÓRICO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de mestre em Ensino de História. Área de concentração: Saberes históricos no espaço escolar.

Aprovada em: 28/05/2026.

BANCA EXAMINADORA

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Ana Rita Fonteles Duarte (orientadora)  
Universidade Federal do Ceará (UFC)

---

Prof. Dr. Daniel Camurça Correia  
Universidade de Fortaleza (UNIFOR)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Adaiza Lima Gomes  
Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza (SME)

Dedico este trabalho ao meu tio Oseas (*in memoriam*), que tanto amou a universidade e cultivou inúmeros afetos nesse espaço. Em seus últimos momentos, lutou bravamente pela vida, sem jamais desistir dos seus sonhos como estudante. Tio, obrigada por me ensinar tanto sobre o amor, sobre os estudos e, principalmente, sobre os sonhos.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, pela vida.

À minha mãe, pelo amor e dedicação de todos os dias. Minha mãe me ensinou a ser forte, destemida e empática. Seu amor e sacrifício abriram caminhos para que hoje eu pudesse caminhar e fazer minhas escolhas com liberdade. Obrigada por tudo, mãe. Espero sempre te orgulhar.

Ao meu pai, que me incentivou nos estudos e acreditou no meu potencial desde criança.

À minha irmã, Amanda, que é a minha maior companheira desta vida, que sempre me incentivou, acreditou, torceu por mim e esteve comigo nos melhores e piores momentos. Tenho muito orgulho da mulher incrível que você é e de tudo que construímos. Obrigada pelo melhor presente que eu poderia ganhar: nossa Paloma. Gratidão por tudo, irmã!

À minha sobrinha, Paloma Sofia, que, desde o nascimento, é a minha fonte de alegria. Sua presença trouxe luz, amor e felicidade para nossas vidas. Espero que o mundo seja melhor para você, menina!

Ao Anderson, pelo amor, companheirismo, carinho e acolhimento fundamentais para a conclusão deste trabalho. Obrigada pela torcida, por ouvir atentamente meus desabafos e, principalmente, por se preocupar e cuidar tão bem de mim ao longo desse processo difícil. Muito obrigada por tudo!

À minha orientadora, Ana Rita, por aceitar orientar esta pesquisa e por me ensinar tanto sobre os debates de gênero. Ana é a minha maior referência como pesquisadora da área, e ter sido sua orientanda foi a realização de um sonho. Obrigada pelas contribuições, pela paciência, pela disponibilidade em tirar minhas dúvidas e, principalmente, por sempre me incentivar na pesquisa.

À professora Ana Carla, por tanta dedicação ao ProfHistória e pelo cuidado com cada um de nós durante todo o curso.

Ao professor Jailson, pelas contribuições e pelas aulas maravilhosas da graduação e pós-graduação.

Ao Leonardo, por criar o “Elas por Elas” e tantos outros projetos lindos citados neste trabalho. Queria agradecer também por ser meu parceiro de projetos, de viagens e de conversas profundas, mas, queria agradecer principalmente pela sua amizade, torcida e presença em minha vida. Obrigada por contribuir tanto para a realização dos meus sonhos, amigo!

Ao Pedro, meu companheiro diário e uma das minhas redes de apoio. Obrigada por me ajudar nesse projeto, pelas conversas que me salvaram tantas vezes, pelo incentivo e, principalmente, pelo presente que é sua amizade. Os momentos incríveis que vivemos nos últimos anos foram essenciais para suportar o processo difícil. Muito obrigada por tudo, best!

À Ítala, pelas conversas essenciais para este trabalho, pelas sugestões de leitura e por contribuir em diversas ações citadas nesta pesquisa. Agradeço imensamente pela sua amizade.

À Wal, pela torcida e amizade. Sua presença leve e tranquila foi fundamental para que eu conseguisse superar alguns momentos desafiadores deste projeto. Obrigada também pelo presentinho chamado Lis.

À Wanne, pela amizade de anos, pelas aventuras vividas e por estar presente em todas as fases importantes da minha vida. Obrigada também por ter sido o primeiro abraço que recebi quando soube que havia passado na seleção do mestrado e por me ajudar nos questionários.

À Nikaelly, pela amizade de anos, pelas contribuições no “Elas por Elas” e por me apresentar parcerias que foram fundamentais para o início do projeto. Obrigada também por ser uma inspiração nos estudos para mim e para tantas mulheres. Tenho muito orgulho da sua trajetória!

Aos meus amigos de graduação, Válter e Luana, pelos momentos lindos vividos no curso de História, por terem sido minha rede de apoio na graduação e por sempre torcerem por mim, apesar da distância. A amizade de vocês foi um presente que a UFC me deu.

À Sarah, pela amizade de décadas, por sempre me apoiar nos estudos, por torcer por mim em cada área da minha vida e perguntar como anda o mestrado.

A Hélyda, pela amizade de anos, por compreender minhas ausências e pelo presente chamado José.

Aos meus colegas do ProfHistória, por compartilharem comigo esse momento especial que, sem dúvidas, foi um dos mais bonitos da minha trajetória profissional.

À Elisa, pelas conversas sobre a pesquisa e por me incentivar nessa trajetória acadêmica.

À Jéssica, pelas conversas sobre a pesquisa e apoio fundamentais para este trabalho.

Aos professores da escola em que atuo, que colaboraram na aplicação do questionário.

Aos professores e parceiros que contribuíram para a realização das ações do “Elas por Elas”.

Aos meus alunos e alunas, que estão presentes todos os dias na minha vida, que me incentivam e torcem por mim. Obrigada por acreditarem no meu trabalho e por me inspirarem diariamente a fazer o meu melhor.

A todos aqueles que contribuíram de alguma forma para que essa pesquisa acontecesse! Obrigada!

Por último, gostaria de agradecer àquela menina que, desde criança, tinha muitos sonhos e medo de não os conquistar devido às circunstâncias e dificuldades da vida. Quero dizer a ela que nós conseguimos e vamos conseguir ainda mais!

## RESUMO

Este trabalho busca analisar como as questões de gênero vêm sendo abordadas no Ensino de História e de que forma os professores e as professoras de História da rede pública municipal de Fortaleza podem utilizar as discussões do tema nas suas aulas. Para isso, busca-se primeiramente compreender a trajetória do gênero enquanto categoria analítica nos debates presentes na academia e, posteriormente, na educação. A partir das investigações sobre a presença das questões de gênero nas legislações educacionais e currículos, pretende-se compreender como esse tema pode contribuir para a construção de uma consciência histórica, protagonismo estudantil e práticas libertadoras e democráticas de ensino. O estudo também pretende analisar como a educação de Fortaleza aborda essa temática em suas políticas educacionais e quais as expectativas e os desafios presentes na prática. Para compreender melhor a atuação docente em Fortaleza, pesquisas qualitativas foram realizadas com o objetivo de compreender como as questões de gênero aparecem nas aulas de História. Por último, como forma de fortalecer o ensino de História e das questões de gênero, analisaremos atividades que envolvam a disciplina de História e o debate de gênero, bem como o projeto “Elas por Elas” que também trata dessas questões. O produto final é composto de uma sequência didática, inspirado no projeto “Elas por Elas” que traz sugestões de atividades que englobam a História e as discussões de gênero.

**Palavras-chave:** ensino de História; questões de gênero; protagonismo estudantil; educação libertadora.

## **ABSTRACT**

This research seeks to analyze how gender issues are being addressed in History education and how History teachers in the Fortaleza municipal public school system can use discussions on this topic in their classes. To this end, it first seeks to understand the trajectory of gender as an analytical category in academic debates and, subsequently, in education. Based on investigations into the presence of gender issues in educational legislation and curricula, it aims to understand how this theme can contribute to the construction of historical consciousness, student protagonism, and liberating and democratic teaching practices. The study also intends to analyze how Fortaleza's education system addresses this theme in its educational policies and what expectations and challenges are present in practice. To better understand teaching practices in Fortaleza, qualitative research was conducted to understand how gender issues appear in History classes. Finally, as a way to strengthen the teaching of History and gender issues, we will analyze activities involving the History discipline and the gender debate, as well as the "Elas por Elas" project, which also addresses these issues. The final product consists of a teaching sequence, inspired by the "Elas por Elas" project, which offers suggestions for activities encompassing History and gender discussions.

**Keywords:** history teaching; gender issues; student empowerment; liberating education.

## LISTA DE FIGURAS

|                                                                                                                                                          |     |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1 - Apresentação do Projeto Elas por Elas às estudantes em 2023 .....                                                                             | 108 |
| Figura 2 - Segundo encontro do “Elas por Elas” em 2023 .....                                                                                             | 108 |
| Figura 3 - Terceiro encontro do “Elas por Elas” em 2023 .....                                                                                            | 109 |
| Figura 4 - Encontro do “Elas por Elas” sobre relacionamentos abusivos ...                                                                                | 110 |
| Figura 5 - Encontro do “Elas por Elas” em parceria com a ONG “Deixa Fluir” .....                                                                         | 111 |
| Figura 6 - “Mulheres que Salvam Mulheres: Educação e Sororidade como Atos de Resistência” em parceria com a Equipe de Educação em Direitos Humanos ..... | 113 |
| Figura 7 - Pauta da reunião organizada pelas estudantes do “Elas por Elas” em 2026 .....                                                                 | 114 |
| Figura 8 - Cartaz produzido pelos estudantes nas aulas de História .....                                                                                 | 117 |
| Figura 9 - Cartaz produzido pelos estudantes do 7º ano nas aulas de História .....                                                                       | 118 |
| Figura 10 - Apresentação do cordel sobre a Lei Maria da Penha no Dia D da Leitura em 2024 .....                                                          | 121 |
| Figura 11 - Mostra Literária 2024 .....                                                                                                                  | 123 |
| Figura 12 - Site produzido pelos estudantes para o Selo Antirracista .....                                                                               | 124 |
| Figura 13 - Cronograma das atividades da I Semana da Resistência Feminina de 2025 .....                                                                  | 126 |
| Figura 14 - Cronograma das atividades da I Semana da Resistência Feminina de 2025.....                                                                   | 126 |
| Figura 15 - Certificado para as estudantes que se destacaram nos projetos científicos .....                                                              | 127 |
| Figura 16 - Evento Mulher Coragem, projeto Elas, iniciativa do Sistema Verdes Mares .....                                                                | 128 |
| Figura 17 - Evento Mulher Coragem, Projeto Elas, iniciativa do Sistema Verdes Mares.....                                                                 | 129 |

|                                                                       |     |
|-----------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 18 - Evento Mulher Coragem, Projeto Elas .....                 | 129 |
| Figura 19 - Cartazes produzidos por estudantes no Sabadão da Equidade | 129 |
| Figura 20 - Cartazes produzidos por estudantes no Sabadão da Equidade | 131 |
| Figura 21 - Concurso de desenhos sobre as mulheres .....              | 132 |
| Figura 22 - Biblioteca temática para o Dia da Mulher .....            | 133 |

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

|          |                                                                              |
|----------|------------------------------------------------------------------------------|
| ABGLT    | Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais |
| ALECE    | Assembleia Legislativa do Ceará                                              |
| ATRAC    | Associação de Travestis do Ceará                                             |
| BNCC     | Base Nacional Comum Curricular                                               |
| CAPES    | Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior                  |
| CEDIA    | Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade            |
| CDVHS    | Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza                                    |
| CEI      | Centro de Educação Infantil                                                  |
| CNDM     | Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres                                  |
| CNPq     | Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.               |
| COEDH    | Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade     |
| DCRFor   | Documento Curricular Referencial de Fortaleza                                |
| EDH      | Educação em Direitos Humanos                                                 |
| EDHGS    | Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade                 |
| EMTI     | Escolas Municipais de Tempo Integral                                         |
| EMTP     | Escolas Municipais de Tempo Regular                                          |
| ETI      | Escola de Tempo Integral                                                     |
| GEDAI    | Grupo de Estudos em Direito e Assuntos Internacionais                        |
| HIV/AIDS | Human Immunodeficiency Virus/Acquired Immunodeficiency Syndrome              |
| IBGE     | Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística                              |
| IDEB     | Índice de Desenvolvimento da Educação Básica                                 |
| IDH      | Índice de Desenvolvimento Humano                                             |
| IFCE     | Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará                 |
| Iplanfor | Instituto de Planejamento da Prefeitura de Fortaleza                         |
| JN       | Jornal Nacional                                                              |
| LEV      | Laboratório de Estudos da Violência                                          |

|            |                                                                                                                                                                                                           |
|------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| LDB        | Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional                                                                                                                                                            |
| LGBTQIAPN+ | Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transgêneros, Transsexuais e Travestis, Queer, Intersexuais, Assexuais, Pansexuais, Não-binárias e outras identidades de gênero e orientações sexuais representadas pelo “+”. |
| MEC        | Ministério da Educação                                                                                                                                                                                    |
| OAB        | Ordem dos Advogados do Brasil                                                                                                                                                                             |
| ONG        | Organização não governamental                                                                                                                                                                             |
| ONU        | Organização das Nações Unidas                                                                                                                                                                             |
| PCN        | Parâmetros Curriculares Nacionais                                                                                                                                                                         |
| PEC        | Proposta de Emenda à Constituição                                                                                                                                                                         |
| PeNSE      | Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar                                                                                                                                                                     |
| PIBIC      | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica                                                                                                                                                  |
| PIBID      | Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência                                                                                                                                                  |
| PNE        | Plano Nacional de Educação                                                                                                                                                                                |
| SAEB       | Sistema de Avaliação da Educação Básica                                                                                                                                                                   |
| SEDUC      | Secretaria da Educação do Estado do Ceará                                                                                                                                                                 |
| Sexec-EDH  | Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil                                                                                                       |
| Sindiute   | Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza                                                                                                                                                      |
| SME        | Secretaria Municipal de Educação de Fortaleza                                                                                                                                                             |
| SPAECE     | Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará                                                                                                                                               |
| UFC        | Universidade Federal do Ceará                                                                                                                                                                             |
| UNFPAA     | Fundo de População das Nações Unidas                                                                                                                                                                      |
| UNICEF     | Fundo das Nações Unidas para a Infância                                                                                                                                                                   |

## SUMÁRIO

|              |                                                                                                                                       |            |
|--------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| <b>1</b>     | <b>INTRODUÇÃO .....</b>                                                                                                               | <b>15</b>  |
| <b>2</b>     | <b>O GÊNERO COMO CATEGORIA ÚTIL PARA A HISTÓRIA NA PESQUISA E NO ENSINO, ENTRE AVANÇOS E INTERDIÇÕES ..</b>                           | <b>24</b>  |
| <b>2.1</b>   | <b>O gênero na História .....</b>                                                                                                     | <b>24</b>  |
| <b>2.2</b>   | <b>O gênero como possibilidade para a Educação .....</b>                                                                              | <b>36</b>  |
| <b>2.3</b>   | <b>A “ideologia de gênero” e os desafios para o debate na escola .....</b>                                                            | <b>46</b>  |
| <b>3</b>     | <b>A UTILIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA ENSINADA NO CEARÁ, EXPERIÊNCIAS E BALANÇOS .....</b>                               | <b>57</b>  |
| <b>3.1</b>   | <b>As questões de gênero e a consciência histórica .....</b>                                                                          | <b>57</b>  |
| <b>3.2</b>   | <b>A autonomia e protagonismo juvenil no processo de aprendizagem .....</b>                                                           | <b>64</b>  |
| <b>3.3</b>   | <b>O ensino de História e gênero nas práticas educacionais cearenses .....</b>                                                        | <b>71</b>  |
| <b>4</b>     | <b>QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE FORTALEZA: OS CAMINHOS DE UMA PROFESSORA .....</b> | <b>80</b>  |
| <b>4.1</b>   | <b>Dados e políticas educacionais de Fortaleza .....</b>                                                                              | <b>80</b>  |
| <b>4.2</b>   | <b>As discussões e as intervenções sobre questões de gênero no Distrito de Educação IV de Fortaleza .....</b>                         | <b>89</b>  |
| <b>4.3</b>   | <b>Práticas pedagógicas e ensino de História a partir das discussões de gênero no Ensino Fundamental II .....</b>                     | <b>101</b> |
| <b>4.3.1</b> | <b><i>Produto didático .....</i></b>                                                                                                  | <b>105</b> |
| <b>4.3.2</b> | <b><i>Ações do “Elas por Elas” .....</i></b>                                                                                          | <b>107</b> |
| <b>4.3.3</b> | <b><i>Questões de gênero nas aulas de História .....</i></b>                                                                          | <b>114</b> |
| <b>4.3.4</b> | <b><i>As discussões sobre o gênero nos projetos previstos no calendário escolar .....</i></b>                                         | <b>119</b> |
| <b>4.3.5</b> | <b><i>O Gênero nas disciplinas diversificadas .....</i></b>                                                                           | <b>133</b> |
| <b>5</b>     | <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>                                                                                                     | <b>136</b> |
|              | <b>REFERÊNCIAS .....</b>                                                                                                              | <b>140</b> |

|                                                                 |            |
|-----------------------------------------------------------------|------------|
| <b>APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE VIA <i>GOOGLE FORMS</i></b> | <b>149</b> |
| <b>APÊNDICE B – PRODUTO DIDÁTICO .....</b>                      | <b>151</b> |

## 1 INTRODUÇÃO

As discussões em torno da temática de gênero vêm se ampliando no atual cenário global devido a movimentos sociais e políticos que reivindicam cada vez mais espaço e legitimidade nas suas ações em prol de direitos. Os debates em torno da sexualidade ganham espaço nas mídias e nos espaços públicos e privados fazendo com que diversos pesquisadores se interessem pelo tema e desenvolvam reflexões sobre suas teorias e práticas.

Apesar da ampliação de direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+ em algumas partes do mundo, também observamos retrocessos significativos no Brasil. Um exemplo é a proposta da PEC 164/12, que propõe proibir o aborto, até mesmo nos casos que hoje são autorizados por lei: nos casos de estupro, risco de morte da gestante e anencefalia fetal. Os direitos humanos em torno do gênero e da sexualidade estão em constante ameaça, principalmente diante do fortalecimento de movimentos e governos de extrema-direita<sup>1</sup> na política.

O crescimento dos estudos sobre o gênero relaciona-se, principalmente, às demandas dos movimentos sociais. Os estudos de gênero iniciaram no século XX, a partir da luta por direitos políticos e entrada das mulheres nas universidades e nos seus respectivos interesses pelo feminismo. Posteriormente, os estudos de gênero se expandiram, buscando abarcar outros sujeitos e suas realidades. Segundo Joan Scott (1995, p. 14), o gênero é “um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. Assim, o gênero, enquanto categoria analítica, pode ser usado pelos historiadores como ferramenta para compreender como as identidades são construídas historicamente e relacionalmente.

A partir da perspectiva do gênero, o/a historiador/a pode entender a complexidade da vida social e das relações de poder que formaram a História como conhecemos e aprendemos. O gênero permite sair das análises superficiais da vida

---

<sup>1</sup> Compreendemos como extrema-direita a defesa de valores e instituições tradicionais, ideais nacionalistas, intolerância à diversidade (cultural, étnica e sexual), uso da violência geralmente atrelado aos interesses da classe dominante e distanciamento da direita tradicional pelo caráter violento de suas ações (Silva *et al.*, 2014).

humana, promovendo investigações e aprofundamento nos componentes que estão emaranhados nas nossas redes de sociabilidade.

Aos poucos, o gênero foi sendo incorporado também à área da Educação devido à grande variedade de produção bibliográfica estrangeira e brasileira, principalmente entre as décadas de 1980 e 2000, que foi reformulando a visão que se tinha da História. Destacamos aqui a produção de Joan Scott, Judith Butler, Margareth Rago, Maria Odila Leite, Joana Maria Pedro, Michelle Perrot, Mary Del Priore, Angela Davis, Guacira Lopes Louro, dentre outras. A visão historiográfica que naturalizava a heteronormatividade e a masculinidade passou a dar espaço para novos olhares e vozes que refletiam sobre os lugares das mulheres e dos sujeitos que não correspondiam aos padrões esperados de feminilidades, masculinidades e heteronormatividade.

Essa nova perspectiva historiográfica acabou sendo incorporada aos livros didáticos do século XXI, paralelamente às políticas relacionadas aos direitos humanos, gênero e sexualidade, que passaram a integrar as pautas políticas e na legislação brasileira. Um exemplo disso são os Parâmetros Curriculares Nacionais, documentos norteadores para o currículo da educação básica, elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), na década de 1990, que trouxeram como tema transversal o gênero e a sexualidade, a serem pensados na educação básica.

O gênero e a sexualidade, enquanto temas transversais, abriram possibilidades para discussões na escola para além da área da saúde reprodutiva e sexual, oportunizando aos professores elevar o nível de discussões sobre identidade, relações de poder e violência. Para Guacira Lopes Louro (1997, p. 84), a escola não apenas reproduz as desigualdades, mas também as produz. Dessa forma, a partir da compreensão crítica e historicamente informada sobre questões de gênero, os estudantes podem ter a chance de problematizar estereótipos, questionar a naturalização de papéis femininos e masculinos, compreender as raízes históricas das desigualdades entre homens e mulheres e buscar soluções democráticas para os problemas enfrentados.

A presente pesquisa busca responder às seguintes perguntas: como o gênero tem sido abordado nas aulas de História e no Ensino Fundamental, anos finais, em escolas públicas da rede municipal de Fortaleza? De que forma as

questões de gênero podem contribuir para o protagonismo e a consciência histórica dos estudantes da educação básica?

Nosso objetivo é discutir a necessidade de compreender como o gênero está presente no ensino de História e de que maneira os professores podem utilizar o gênero para refletir e intervir em conflitos que aparecem no cotidiano escolar. Para isso, analisaremos observações, discussões e atividades escolares desenvolvidas por alunos do Ensino Fundamental realizadas no projeto “Elas por Elas”, na Escola Saberes<sup>2</sup>, localizada no bairro Planalto Ayrton Senna, na periferia de Fortaleza - CE.

Sabemos que questões como machismo, discriminação em razão da orientação sexual e da identidade de gênero, violência e assédio são temas que se manifestam no ambiente escolar. Assim, buscamos entender como a História, aliada à perspectiva do gênero enquanto categoria analítica, pode ajudar a responder a esses questionamentos e contribuir para o fortalecimento do protagonismo estudantil e docente. Além disso, sabemos que há dificuldades na abordagem dessa temática nas escolas, então, almejamos identificar as estratégias e as metodologias utilizadas pelos professores ao tratar dessas questões. Nossos objetivos específicos incluem compreender a trajetória do ensino de História e gênero no Brasil, analisar e refletir sobre como os professores de História, a partir da experiência na cidade de Fortaleza - CE, abordam as questões de gênero e apresentar propostas para o ensino de História que colaborem com as discussões sobre o tema no cotidiano escolar.

Para chegar às discussões e aos resultados esperados para esta pesquisa, adotamos como metodologia a leitura de uma bibliografia específica sobre gênero e sexualidade e suas intersecções com a cultura escolar e o ensino de história, além da análise de legislações educacionais, referenciais curriculares, livros didáticos, planos de aulas, planos municipais, estaduais e federal referentes à educação nesta temática. Além disso, também foram desenvolvidas análises de trabalhos acadêmicos nas áreas de História e Educação em nível de pós-graduação, realizados sobre o ensino de História e questões de gênero, produzidos no Ceará.

Fazem parte das fontes analisadas questionários aplicados via formulário online com quinze professores de História do Distrito de Educação IV, da rede

---

<sup>2</sup> Nome fictício para garantir o anonimato dos envolvidos na pesquisa e que fazem parte da escola.

pública municipal de Fortaleza. A escolha do Distrito está relacionada ao fato de os bairros possuírem proximidade territorial, inclusive alguns têm uma realidade social e territorial semelhantes. As formações para professores e professoras de História também acontecem nos mesmos horários e dias, facilitando o acesso às informações sobre as aulas e os projetos das escolas em que trabalham.

A escolha da entrevista promove reflexões que vão além da fala do próprio entrevistado, pois, segundo Zanette (2017, p. 163), “na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e cultural”. Dessa forma, procura-se compreender, a partir das falas dos educadores, as expectativas e os desafios em torno das questões de gênero vivenciadas pelos docentes nas aulas de História da rede pública de Fortaleza.

Compreendemos que discutir sobre o gênero e a sexualidade no contexto atual brasileiro é uma tarefa desafiadora, sobretudo porque, nos últimos anos, grupos reacionários têm ganhado força e buscado espaço na política e na educação. A criação de movimentos, como o Escola sem Partido, exemplifica como o espaço escolar tem sido alvo de disputas políticas que afetam diretamente professores e estudantes. O Escola Sem Partido foi criado em 2004 pelo advogado Miguel Nagib e tinha o objetivo de evitar temas que serviriam à “doutrinação ideológica”, segundo seu criador. Esses grupos procuram maneiras de silenciar discussões que incentivem a criticidade dos estudantes nas escolas, perseguindo docentes e estudantes por meio de atuações nas redes sociais e projetos de lei. Ao negar o conhecimento sobre suas próprias identidades, os estudantes são prejudicados e a violência acaba se perpetuando para além dos muros da escola.

Compreendemos ser necessário que os educadores se apropriem das legislações vigentes que apoiam o trabalho com as questões de gênero e sexualidade, bem como se mobilizem para exigir mudanças em legislações desfavoráveis, com o objetivo de ampliar as discussões de gênero no ensino. Para isso, é essencial que os professores tenham acesso ao conhecimento que a perspectiva de gênero pode proporcionar quando aplicada nas aulas. As pesquisas acadêmicas e os relatos de docentes contribuem para o avanço das discussões

sobre o gênero e a sexualidade, mostrando os desafios e os avanços sobre esses assuntos.

Este trabalho também considera minha trajetória pessoal e profissional como mulher, estudante e professora de História, levando em consideração as reflexões sobre as minhas experiências, angústias e desafios no contexto educacional brasileiro. Por isso, considero importante compartilhar um pouco do meu percurso, que influenciou a escolha da minha linha de pesquisa e do objeto de estudo.

Meu contato com os estudos de gênero teve início durante a graduação em História na Universidade Federal do Ceará, em 2015, por meio de uma disciplina optativa voltada para os estudos sobre gênero e sexualidade. Essa disciplina despertou muitas reflexões sobre minha própria identidade e meu lugar no mundo. A partir disso, passei a ter um interesse genuíno sobre as discussões de gênero, o que me levou a participar do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), mais especificamente no subprojeto “Educação em Direitos Humanos: gênero e sexualidade na escola”, entre os anos de 2016 e 2017.

Neste Programa, eu e outros estudantes bolsistas de História e Ciências Sociais atuamos em escolas de ensino médio da rede pública da educação básica, desenvolvendo projetos que debatiam direitos humanos, gênero e sexualidade. Promovemos cine-debates, rodas de conversa, dinâmicas em grupo e palestras com o objetivo de incentivar as discussões nas escolas. Todo esse trabalho foi extremamente importante para o meu percurso profissional, pois influenciou as minhas escolhas profissionais e acadêmicas, já que eu compreendi que não há como ensinar História sem considerar nossos alunos como sujeitos históricos que possuem questões de caráter sexual, gênero, racial e social.

O caminho como estudante de graduação em busca de debater esses temas não foi fácil. Durante minha trajetória como bolsista, surgiram grupos nas escolas que tentaram intimidar nosso trabalho com perseguições. Durante o tempo de atuação no PIBID, a extrema-direita estava em ascensão, o que culminaria na eleição de Jair Bolsonaro, nas eleições de 2018. Mas, apesar disso, após a conclusão da graduação, decidi seguir com o compromisso de continuar debatendo

esses temas, incentivando o protagonismo feminino<sup>3</sup> e contribuindo para a redução da violência de gênero no espaço escolar. Atualmente, após anos atuando como professora substituta, consigo desenvolver de forma efetiva o projeto intitulado “*Elas por elas*”, na Escola Saberes, localizada no bairro Planalto Ayrton Senna, em Fortaleza.

O projeto “*Elas por Elas*” nasceu em 2022 a partir da demanda das próprias estudantes da escola, que relataram casos de machismo dentro do contexto escolar. As alunas procuraram o professor de Língua Portuguesa, que decidiu criar o projeto com o intuito de realizar debates mensais sobre machismo, empoderamento feminino<sup>4</sup> e violência contra a mulher.

O projeto foi um sucesso, e as alunas passaram a sugerir os temas que desejavam discutir a partir das próprias vivências na escola. Aos poucos, outros tópicos foram sendo incorporados, tais como: direitos femininos, empreendedorismo feminino, produção artística de mulheres, entre outros. Em 2023, com a minha entrada na rede municipal de Fortaleza, resolvi fazer parte do projeto depois de me encantar com o protagonismo estudantil<sup>5</sup>. Desde então, a Escola Saberes tem promovido discussões sobre o gênero e a sexualidade, mediadas por mim e pelo professor de Língua Portuguesa.

O projeto “*Elas por elas*” contribuiu para a formação cidadã de vários estudantes do bairro e, por isso, merece atenção quanto à forma como as discussões de gênero foram sendo realizadas ao longo de sua existência. Schütz e Fensterseifer (2018) explicam a relação entre educação e política defendidas por Paulo Freire em suas obras. Para a constituição de uma cidadania na escola, deve-se conscientizar os sujeitos para que eles próprios possam agir e transformar

---

<sup>3</sup> O protagonismo feminino estudantil vai além da mera representação ou citação sobre as mulheres na História durante as aulas, mas incorpora a ocupação e atuação das estudantes nos espaços escolares e comunitários, mostrando seus poderes de participação e decisões que influenciam a criação de um ambiente mais justo e igualitário.

<sup>4</sup> A palavra empoderamento é bastante utilizada por movimentos sociais como forma de ampliar ou dar poder a grupos socialmente marginalizados, e compreendemos o empoderamento feminino como “concepção do poder das mulheres como forma de exigir equidade de gênero, ou melhor, como ato de justiça social e econômica, fundamentada na noção ética, política e prática, dar a cada um (a) o que lhe pertence de acordo com suas necessidades ou situação sem discriminação para que alcance a igualdade de condições” (Fagundes, 2017, p. 88-89).

<sup>5</sup> A definição de protagonismo estudantil utilizada neste trabalho alinha-se com a noção de autonomia da pedagogia de Paulo Freire, em que “Autonomia é, antes de tudo, libertar-se das heteronomias impostas pelos poderes constituídos, caracterizados por sistemas políticos e econômicos seletivos, opressores e excludentes, para tornar-se um sujeito, com vez e voz, autor do seu pensar e agir no mundo” (Freitas; Lacerda, 2021, p. 150).

suas realidades. Essa perspectiva freiriana é adotada neste trabalho, pois compreende-se que a educação deve contribuir para a emancipação dos sujeitos, bem como para a transformação social (Schütz; Fensterseifer, 2018).

Muitos materiais foram produzidos por alunas e alunos, inúmeras perguntas foram feitas e dúvidas foram esclarecidas, diversos temas foram propostos, enquanto outros foram guardados. As motivações por trás de cada decisão merecem um olhar crítico e histórico, pois sabemos que cada escolha reflete um posicionamento político diante de um contexto específico.

Devido ao fato de os temas trabalhados no projeto "Elas por Elas" terem sido propostos em reuniões realizadas pelas próprias alunas desde o ano de 2022, optamos por enfatizar, nesta pesquisa, as discussões sobre as mulheres a partir de uma perspectiva de gênero. Os temas propostos pelas estudantes partem da realidade vivida por elas na escola e na comunidade. Trata-se de adolescentes dos anos finais do Ensino Fundamental, cujas experiências são marcadas muitas vezes por violências e desigualdades de gênero dentro e fora da escola. Essas questões reverberam nas aulas de História e na rotina escolar, refletindo na forma como as aulas e o projeto são elaborados e desenvolvidos.

Consideramos também importante o debate sobre masculinidades e os direitos das pessoas LGBTQIAPN+ na escola. No entanto, esses temas passaram a gerar propostas de intervenções e ações pedagógicas no projeto principalmente nos anos de 2025 e 2026, à medida que as estudantes foram aprofundando as discussões sobre gênero e sexualidade e também em decorrência de casos de homofobia ocorridos na escola, quando este trabalho já estava em fase de conclusão. Dessa forma, essas questões não serão aprofundadas nesta dissertação, mas serão objeto de um trabalho posterior. Assim, o recorte adotado na presente pesquisa acompanhou o percurso do projeto "Elas por elas" e das demandas apresentadas pelas estudantes, destacando as discussões e as ações realizadas no período analisado, que constituem o eixo central das análises desta pesquisa. O recorte não desconsidera as múltiplas experiências que compõem a categoria "mulheres", mas buscou acompanhar as demandas que surgiram durante o desenvolvimento do projeto.

O Mestrado Profissional em Ensino de História tem como proposta incentivar a produção de materiais didáticos voltados para professores brasileiros da educação básica. Com este trabalho, pretendemos deixar como produto um projeto interdisciplinar inspirado no “Elas por Elas”, que busca trabalhar o gênero não apenas no ensino de História, mas também em parceria com outras disciplinas, pois compreendemos a importância do gênero em todas as áreas do conhecimento e na formação dos estudantes.

Por meio dos conhecimentos adquiridos no Mestrado profissional, poderemos aprofundar as discussões sobre a consciência histórica e crítica dos nossos estudantes e professores, contribuindo para o protagonismo estudantil e para uma educação libertadora. Para Pereira e Fossá (2021, p. 35), a educação libertadora “pode oportunizar a tomada de consciência crítica do indivíduo, ao instigá-lo ao reconhecimento de sua inserção no contexto em que vive e do poder que tem de transformá-lo”.

Como fundamentação teórica, utilizamos os trabalhos de Joan Scott, Judith Butler e Joana Maria Pedro para pensar a problemática do gênero e da sexualidade na atualidade, os desafios enfrentados e os possíveis caminhos a serem trilhados como pesquisadores da área. As reflexões de Paulo Freire, bell hooks, Guacira Lopes Louro e Fernando Seffner são analisadas com o intuito de pensar acerca do gênero no contexto educacional brasileiro. E, para pensar a educação histórica e o ensino de História, recorreremos às reflexões levantadas por Jörn Rüsen, Maria Auxiliadora Schmidt e Circe Bittencourt, que permitem ajudar os professores e as professoras a terem ferramentas que podem colaborar para a consciência histórica dos estudantes.

No primeiro capítulo, intitulado “O gênero como categoria útil para a História na pesquisa e no ensino, entre avanços e interdições”, traçamos um breve panorama sobre a história dos conceitos e da trajetória dos estudos de gênero na academia e nos estudos históricos. Refletimos sobre como essas discussões impactaram a educação brasileira, por meio dos projetos de lei, legislações vigentes, planos estaduais e federais e currículos educacionais. Também apontamos os possíveis desafios enfrentados pelos profissionais que se dedicam aos estudos de

gênero nos últimos anos, bem como alguns caminhos possíveis para aqueles que entendem o gênero como um projeto importante para a educação.

No segundo capítulo, intitulado “A utilização das questões de gênero na história ensinada no Ceará, experiências e balanços”, analisamos como essas discussões aparecem - ou não - nas práticas pedagógicas de professores e estudantes. Refletimos, a partir da análise de trabalhos publicados e projetos em andamento, no âmbito das questões de gênero, sobre de que maneira as discussões em torno do gênero e da sexualidade surgem na escola e nas escolhas e sentidos pretendidos por professores em seus planejamentos. Também discutimos as consequências das abordagens de gênero na aprendizagem histórica e no protagonismo estudantil, sempre levando em consideração o papel da História enquanto disciplina escolar na formação de uma educação que considere os debates sobre gênero.

No terceiro capítulo, intitulado “Questões de gênero no ensino fundamental em escolas da rede básica municipal de Fortaleza: os caminhos de uma professora”, analisaremos as coletas dos dados qualitativos obtidos através de respostas de professores, por meio de questionários online aplicados no Distrito IV da rede municipal de Fortaleza. Além disso, apresentamos a construção do nosso produto didático, resultado das discussões desenvolvidas nos capítulos anteriores. O produto consiste na confecção de um *e-book* inspirado no projeto “Elas por elas”, com sugestões de proposições de aulas, seguindo o modelo de aula-oficina proposto por Isabel Barca<sup>6</sup>, atividades interdisciplinares, indicações de livros e filmes, com o objetivo de auxiliar os professores na introdução de debates sobre gênero e sexualidade em suas escolas.

O material produzido poderá ser desenvolvido durante todo o calendário letivo, principalmente em datas comemorativas, como o Dia Internacional da Mulher,

---

<sup>6</sup> Nesse método, o professor de História seleciona o conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, questiona os estudantes sobre o tema e, em seguida, a partir das respostas obtidas, escolhe as fontes históricas a serem trabalhadas, orientando os estudantes sobre como analisá-las e quais questionamentos devem fazer. Dessa forma, com a mediação do professor, os estudantes também podem fazer parte do processo de aprendizagem histórica como investigadores e adquirindo consciência sobre o que aprenderam e ainda faltam aprender (Silva; Mendes; Nicolini, 2021).

a semana Janaína Dutra<sup>7</sup>, o Agosto lilás<sup>8</sup>, o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência<sup>9</sup> etc. O *e-book* proporcionará um debate entre história e outras disciplinas, pois o compromisso com a redução da desigualdade de gênero deve ser de toda a comunidade escolar. Além do *e-book*, também pretendemos apresentar uma análise de como essas atividades foram implementadas pelos estudantes da Escola Saberes e os resultados obtidos.

---

<sup>7</sup> Lei municipal instituída em 2009 que tem o objetivo de promover o respeito à população LGBTQIAPN+, bem como divulgar leis de combate à violência contra este público. Janaína Dutra foi a primeira travesti brasileira a ter carteira da OAB e contribuiu para a fundação do Grupo de Resistência Asa Branca e foi a primeira presidente da Associação de Travestis do Ceará (ATRAC). São Paulo, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/diversidade/noticia/2021/11/30/janaina-dutra-quem-foi-pioneira-da-luta-l-gbt-e-primeira-travesti-a-ter-carteira-da-oab.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2026.

<sup>8</sup> Evento que acontece anualmente nos calendários governamentais e tem como objetivo promover uma conscientização em torno da violência contra a mulher, além de estimular a propagação dos conhecimentos em relação às legislações vigentes de proteção às mulheres. Ver mais em: AGOSTO Lilás: mês será marcado por ações de mobilização, prevenção e fortalecimento da rede de proteção às mulheres. **Gov.br**. Brasília, DF, 4 ago. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/agosto/agosto-lilas-mes-sera-marcado-por-acoes-de-mobilizacao-prevencao-e-fortalecimento-da-rede-de-protecao-as-mulheres>. Acesso em: 4 maio 2026.

<sup>9</sup> A ONU estabeleceu o dia 11 de fevereiro como o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência. Esta data tem como objetivo promover projetos e debates em torno da igualdade de gênero nas áreas de ciência, engenharia, matemática e tecnologia. Ver mais em: DIA Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência. **Nações Unidas no Brasil**. Brasília, DF, 11 fev. 2026. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/309865-dia-internacional-das-mulheres-e-meninas-na-ci%C3%A9ncia>. Acesso em: 4 maio 2026.

## **2 O GÊNERO COMO CATEGORIA ÚTIL PARA A HISTÓRIA NA PESQUISA E NO ENSINO, ENTRE AVANÇOS E INTERDIÇÕES**

### **2.1 O gênero na História**

Nos últimos anos, a bibliografia existente na área de Ciências Humanas tem abraçado as questões que envolvem o gênero e a sexualidade em diferentes contextos históricos e sociais. Essa grande variedade de obras e autores que trabalham o gênero é consequência direta ou indireta de movimentos sociais cada vez mais politizados e complexos que exigem, com razão, mais espaço e mais direitos. As pesquisas na academia, então, tentam dar conta da profundidade das demandas sociais e políticas desses grupos historicamente marginalizados, oferecendo uma reflexão sobre a teoria e a prática que contribuem para a compreensão do que seria o gênero nesses lugares.

O gênero apareceu no debate historiográfico durante o século XX e foi alvo de disputas entre pesquisadores/as, professores/as e estudantes da área que desafiavam as áreas de conhecimento que a História poderia se debruçar. Os questionamentos levantados pelos estudos de gênero na História caminham paralelamente aos movimentos feministas e a entrada das mulheres nas universidades pelo mundo. No início do século XX, algumas mulheres brancas levantaram a pauta dos direitos políticos, mas o gênero enquanto campo para a História só ganhou força quando as mulheres passaram a ocupar postos relevantes nas universidades. É importante sublinhar que, até meados do século XX, no contexto europeu e norte-americano, os homens ocupavam boa parte das vagas universitárias, enquanto as mulheres de classe média tinham que influenciar ou negociar com suas famílias para que pudessem estudar e trabalhar fora do ambiente doméstico.

A entrada histórica das mulheres em diferentes cursos do ensino superior desafiou pensamentos retrógrados e tradicionais de que aqueles lugares não lhes pertenciam (Perrot, 2017). Com a permanência das mulheres nos ambientes universitários, e com os resultados de suas pesquisas e estudos científicos, começamos a observar as primeiras críticas à ausência das mulheres nas produções acadêmicas e trabalhos eminentemente realizados por homens, de

caráter pouco questionador ao patriarcalismo. A História dos séculos passados, escrita por historiadores, privilegia uma visão masculina dos eventos e era vista como universal, enquanto as mulheres eram invisibilizadas nos grandes temas históricos. Essa escrita masculina e heteronormativa dos eventos históricos não passou despercebida pelas mulheres pesquisadoras da historiografia. Elas começaram a questionar as produções acadêmicas que ignoravam as mulheres enquanto sujeitos da História. Michelle Perrot (2017), a partir dos anos 1970, questionou a falta da presença feminina na escrita dos historiadores, já que, obviamente, as mulheres estavam presentes em todos os eventos históricos. Perrot (2017) aponta que, apesar da revolução historiográfica, através da escola dos Annales, onde houve um rompimento com uma visão tradicional da História dominada pelos eventos políticos, os historiadores continuaram ignorando as diferenças entre as questões de gênero e permaneceram no domínio econômico e social da História.

O contato da História com outras disciplinas, como a Sociologia, a Antropologia e a Psicologia, e o olhar sobre novos sujeitos históricos proporcionado pela Nova História, também contribuíram para o crescimento de um campo de pesquisa sobre a história das mulheres. Paralelamente a isso, as mulheres nas universidades, como estudantes e professoras, e a busca de movimentos feministas por mais liberdade e direitos sexuais e políticos, também ajudaram a alimentar o estudo sobre as diferentes experiências das mulheres. Porém, a existência de interessados nos estudos não garante o sucesso da pesquisa. Os desafios da pesquisa sobre as mulheres eram significativos, tendo em vista os séculos de apagamento de suas presenças. Perrot (2017) demonstra, em sua obra, a dificuldade para encontrar fontes sobre as mulheres de diferentes épocas e lugares, apesar de existir uma proliferação de discursos masculinos e imagens sobre elas.

A autora e ativista feminista Betty Friedan (2020) fez um estudo sobre a mulher norte-americana e a sua vida doméstica. Seus estudos ganharam espaços e incentivaram a segunda onda feminista<sup>10</sup>, pois alinhava uma perspectiva feminista a

---

<sup>10</sup> O termo “onda” é bastante utilizado pela literatura feminista para contextualizar os movimentos feministas e inseri-los em uma linha do tempo, sendo cada onda marcada por características e objetivos próprios. No caso da segunda onda feminista, seu auge foi a década de 1960 e foi marcado por reivindicações em torno da sexualidade e corpo e igualdade legal e social. Algumas pesquisadoras, como Joana Maria Pedro, criticam o uso do termo “onda” por ser uma visão eurocêntrica e ocidental e ignorar a diversidade do movimento.

uma análise sobre a sociedade de consumo, chegando a uma conclusão de que as mulheres não tinham perspectivas, objetivos ou sonhos que não fossem os de seus filhos, maridos ou reflexos das ideologias capitalistas.

Através de questionários, entrevistas e relatos, a própria autora constatou que esse tipo de vida levava as mulheres ao cansaço, fadiga e outros adoecimentos. Embora a obra de Friedan (2020) seja um recorte de uma realidade predominante branca e de classe média, não podemos deixar de evidenciar a importância e relevância do pensamento da autora para questionar alguns valores tradicionais daquela sociedade. Esse tipo de pensamento e questionamento só foram possíveis pelo fato de outras mulheres experimentarem outras vivências e compararem seus destinos com o de outras mulheres e homens. A existência de formas alternativas de conduzir a vida contribui para a reflexão sobre o que está em jogo dentro da própria existência, desnaturalizando processos que são tratados como o único destino possível.

É importante ressaltar que nem todos os estudos conseguiram abarcar a complexidade da realidade vivida por diferentes sujeitos históricos. Muitas pesquisas só conseguiram examinar um pequeno fragmento social, privilegiando uma análise centrada sobre pessoas brancas, de classe média e heterossexuais. É nesse movimento de perceber as ausências que surgem os estudos que reivindicam os espaços de pensamento e de produção do conhecimento sobre as mulheres negras, pobres e da comunidade LGBTQIAPN+.

O fortalecimento do feminismo negro e do movimento negro também ampliaram os questionamentos acerca da ligação entre classe, gênero e raça. Davis (2016) traz uma discussão necessária sobre interseccionalidade ao refletir sobre raça, classe e feminismo. Sua análise permite pensarmos na marginalização das mulheres negras nos movimentos feministas e de como isso contribuiu para a luta interseccional atual.

Kimberlé Crenshaw (1989) foi responsável por pensar sobre a interseccionalidade, no final da década de 1980, e seu pensamento contribuiu para ajudar na superação de que as categorias de análise sejam separadas e exclusivas. Crenshaw percebe a realidade como um cruzamento de diferentes tipos de discriminação que interagem e, por isso, devem ser analisadas sempre de formas

relacionadas (Pereira, 2021). Para Collins e Bilge (2021, p. 17), a interseccionalidade é importante por problematizarem questões de raça, classe e gênero de forma inter-relacionadas e não excludentes, colaborando para a leitura do mundo e das experiências humanas.

Lélia Gonzalez (1984) também contribui para um feminismo afrolatino-americano, ao analisar as questões que envolvem o racismo e o sexismo como eixos estruturantes da sociedade brasileira. A autora desenvolve críticas importantes sobre como o pensamento branco ignora aspectos raciais e coloniais na história das mulheres negras e indígenas. Para ela, os brancos tentam explicar a realidade dos negros, sem inclui-los. E no contexto dessas opressões, observa-se que a mulher negra é a principal vítima, já que o racismo e o sexismo operam sobre ela.

Além disso, Gonzalez (1984) questiona sobre como as mulheres negras foram sendo representadas historicamente, sendo sempre associadas ao trabalho servil, ao cuidado e a imagens hipersexualizadas. Sua análise abre espaço para compreensão sobre como essas imagens foram sendo construídas e ainda permanecem no imaginário social. Lélia Gonzalez também é importante para refletir sobre a “amefricanidade”, categoria pós-colonial, que:

[...] surge no contexto traçado tanto pela diáspora negra quanto pelo extermínio da população indígena das Américas e recupera as histórias de resistência e luta dos povos colonizados contra as violências geradas pela colonialidade do poder. A partir das resistências, como mecanismos estratégicos de visibilidade da história desses grupos, tem por objetivo pensar ‘desde dentro’ as culturas indígenas e africanas e, assim, afastar-se cada vez mais de interpretações centradas na visão de mundo do pensamento europeu (Cardoso, 2014, p. 969- 970).

A resistência ao colonialismo é um ponto essencial para compreender as análises de Gonzalez. Este pensamento permite perceber e valorizar que, por meio das culturas africanas e indígenas, existem outras formas de viver e produzir conhecimento que rompem os padrões colonizadores (Cardoso, 2014). Através da amefricanidade, pode-se buscar formas educacionais que contemplem melhor a realidade dos estudantes brasileiros, já que o país carrega uma herança colonial que se perpetua no pensamento e na forma de viver dos sujeitos.

Discutir autoras negras na educação é urgente e necessário, pois a nossa formação nas licenciaturas, e o nosso currículo educacional, ainda são bastante influenciados por narrativas coloniais, racistas e sexistas. Gonzalez abre caminhos para que possamos pensar em uma educação mais inclusiva e que valorize a cultura indígena e africana.

Constata-se, então, que os movimentos sociais, e a presença feminina nas universidades, bem como suas respectivas produções acadêmicas resultantes desse processo, foram fundamentais para direcionar a existência de uma área do conhecimento que pudesse pensar nas relações de poder entre homens e mulheres em diversas instâncias e áreas da vida. Essa dinâmica continua atual e contribui para a constante reflexão sobre a complexidade das experiências sociais através do olhar interseccional das discriminações e desigualdades.

Ao pensarmos nas principais categorias utilizadas para analisar historicamente as mulheres enquanto sujeitos sociais e históricos, costumeiramente nos deparamos com narrativas contadas de forma linear, oriundas, principalmente, do hemisfério norte, representadas em movimentos de onda, tendo a categoria “mulher” privilegiada nos estudos, nos anos 1970, enquanto a categoria “mulheres” teria ganho destaque nos anos 1980 como crítica à categoria “mulher”, que não abraçava a diversidade espacial, temporal, étnico-racial e de classe. Já o “gênero” passa a ser relevante nos anos 1990, como resultado do pós-estruturalismo<sup>11</sup>. Apesar disso, é importante destacar que esse movimento de ondas recebeu críticas importantes, pois valoriza um centro produtor de ideias, enquanto outros lugares se transformam em meros receptores e reprodutores de conhecimento. Também é necessário pensar que essas categorias não são substituídas. Muitas vezes, elas permanecem juntas e são ressignificadas na mesma temporalidade. É o caso do Brasil, pois, enquanto o gênero crescia enquanto categoria analítica, para a História, Mary del Priore lançava, em 1997, a obra “História das mulheres no Brasil”, pensando na categoria “mulheres”. (Pedro, 2011, p. 271-272).

Nos anos 1990, época em que o gênero ganhou força no campo de estudo das ciências humanas, devemos citar o pioneirismo de Joan Scott nos

---

<sup>11</sup> O pós-estruturalismo foi um movimento que ganhou intensidade na década de 1960 e busca trazer uma nova análise e resposta ao estruturalismo. “Enquanto o estruturalismo se interessa por estruturas estáticas e homeostáticas, o pós-estruturalismo resiste e se volta contra verdades, oposições e realidades absolutas, imutáveis” (Casali; Gonçalves, 2018, p. 86).

estudos de gênero dentro da historiografia, com a publicação do artigo “Gênero, uma categoria útil de análise histórica”, em 1986, nos Estados Unidos, o qual ganhou tradução, em 1990, no Brasil. Através de seus estudos, podemos usar o gênero como categoria analítica para pensarmos a dimensão relacional dos comportamentos femininos e masculinos, nos âmbitos privados e públicos, rejeitando o caráter fixo e permanente dos sexos e das relações de poder. Através disso, Scott nos ajuda a superar a ideia de que “gênero” é sinônimo de “mulher” ou “mulheres”, podendo contribuir para um novo olhar sobre as relações entre homens e mulheres. Dessa forma, os sujeitos deixam de ser analisados como pertencentes a um grupo isolado, passando a ser estudados em suas relações com outros grupos, bem como nos seus contextos históricos, sociais e políticos.

A contribuição dos estudos de Scott foi imensa para as ciências humanas, em especial, para a História, pois a tradição historiográfica tradicional invisibilizava mulheres dos eventos históricos ou descartava o caráter sexual nas relações humanas. Para Margareth Rago (1998, p. 95):

A categoria do gênero permitiu, portanto, sexualizar as experiências humanas, fazendo com que nos déssemos conta de que trabalhávamos com uma narrativa extremamente dessexualizadora, pois embora reconheçamos que o sexo faz parte constitutiva de nossas experiências, raramente este é incorporado enquanto dimensão analítica.

Joana Maria Pedro (2011) alerta sobre a resistência da historiografia para inserir o gênero nos estudos históricos, pois o “gênero”, por muito tempo, foi visto mais como uma história militante e menos como uma história científica. Apesar do olhar historiográfico supervalorizado sobre outras categorias, como “classe”, também oriundo de movimentos sociais, apenas o gênero sofria com a desconfiança dos historiadores. Sobre a resistência da História aos estudos de gênero:

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de ‘mulher’ ou de ‘mulheres’ como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente ‘cautelosa’, dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela categoria ‘homem’. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade. Mas, também, não eram todos os homens que estavam representados nesse termo: via de regra, era o homem branco ocidental (Soihet; Pedro, 2007, p. 284).

Rago (1998) mostra que, no início dos anos 1990, as próprias feministas se recusaram a incorporar o gênero nos seus estudos, pois muitas defendiam a permanência da categoria “mulheres” como forma de fortalecer a luta feminista. A reputação positiva de Joan Scott no meio acadêmico foi importante para as discussões ganharem cada vez mais espaços entre as pesquisadoras feministas de diversas áreas do conhecimento. Foucault e seus estudos sobre os sujeitos também contribuiu para que, aos poucos, o gênero fosse compreendido no debate feminista. Ressaltamos que há crítica também entre as próprias estudiosas no campo da sexualidade. É o caso de Judith Butler, que não concorda com o fato de que muitas pesquisadoras de gênero ainda destacam a diferença sexual como algo importante.

Judith Butler é uma filósofa feminista que contribui muito para as discussões em torno do gênero, identidade e sexualidade nas ciências humanas e movimentos sociais. Sua principal obra, “Problemas de gênero”, discute questões de gênero e sexualidade, além de problematizar alguns dados enraizados sobre o que seria sexo e gênero. Ela questiona o aspecto naturalizado dado ao sexo e, consequentemente, à identidade, alegando que nada é fixo. A autora posiciona-se contra o binarismo entre sexo e cultura e desenvolve a ideia de performatividade do gênero, conceito que pode ser compreendido através de gestos ou de atuações repetidas de normas e padrões culturais que dão ao gênero o seu caráter. Nada no gênero seria, então, permanente ou fixo, as ações dos sujeitos constroem o gênero e essas ações podem reforçar certos estereótipos ou desafiar normas heteronormativas.

O/a historiador/a e a historiadora do século XXI tem um intenso desafio pela frente. Em primeiro lugar, compreender a diversidade de pontos de vista sobre as categorias a utilizar. As discussões relacionadas ao gênero e à sexualidade são acaloradas entre os meios acadêmicos e militantes. Percebemos que há pesquisas que continuam trabalhando com as categorias como “mulher” e “mulheres”, mostrando que não há uma regra definida sobre o cumprimento linear das ondas feministas. (Pedro, 2011, p. 277). Em segundo lugar, ao pesquisar sobre o gênero, há a problemática de lidar com os debates atuais, dentro de um contexto desfavorável politicamente, com a ascensão de governos de extrema-direita que

tratam o gênero como um inimigo que deve ser aniquilado. Sobre o gênero na historiografia, Joana Maria Pedro (2011) afirma que:

Os estudos de gênero, aqui incluindo as categorias “mulher”, “mulheres”, “feminismo”, “feminilidades”, “masculinidades” e “relações de gênero”, têm buscado se colocar no centro do debate historiográfico, tentando fazer com que essas categorias se tornem comuns para quem pesquisa nesse campo. Ao mesmo tempo, como quaisquer outras, essas mesmas categorias vivem as instabilidades dos sentidos que lhes são atribuídos, resultado de lutas dentro do próprio campo. Encontra-se, ainda, portanto, nas margens do saber historiográfico. E, talvez por isso mesmo, busca novas maneiras de pensar essas margens, deslocando o centro, inventando novos percursos (Pedro, 2011, p. 277).

No caso brasileiro, várias obras tentaram trazer essas discussões para o campo historiográfico. Raquel Soihet e Joana Maria Pedro (2007) tentam refletir sobre a historicidade das categorias de análise usadas por pesquisadores/as brasileiros/as. Algumas obras tentaram dar conta das categorias “mulher” e “mulheres”, como é o caso da obra “Quotidiano e poder”, de autoria de Maria Odila Leite da Silva Dias, publicada em 1984. Odila reflete sobre as relações de poder e as resistências no século XIX através das práticas das mulheres no cotidiano. Também temos a obra “Do cabaré ao lar”, de Margareth Rago, publicada em 1985, que pensa a cidade de São Paulo pelo olhar da prostituição, assim como Magali Engel, que também pensava o Rio de Janeiro e as relações de poder através das ações dos médicos e das prostitutas. Em 1990, há a tradução para o português do artigo “Gênero: uma categoria útil para a análise histórica”, de Joan Scott, na *Revista Educação e realidade*. Essa tradução foi essencial para que outras historiadoras pudessem escrever suas análises sobre o gênero a partir da perspectiva brasileira. Desse movimento, surgem grupos de estudo de gênero, simpósios e revistas especializadas<sup>12</sup> sobre o assunto, desenvolvendo uma área do conhecimento bastante produtiva e reconhecida entre os pares.

Apesar dos estudos de Joan Scott encontrarem um campo fértil no espaço acadêmico brasileiro, muitas historiadoras ainda continuam se debruçando sobre os estudos da mulher e das mulheres devido às suas próprias escolhas sobre o que o gênero de fato significa. E a própria palavra “gênero” ainda continua

---

<sup>12</sup> Podemos citar como exemplo os Cadernos Pagu, da Unicamp, revista Gênero, da UFF, e Revista de Estudos Feministas, que surgiu na UFRJ e hoje é abrigada na UFSC. Essas revistas contribuem para pensar o gênero e a sexualidade em diferentes contextos políticos, sociais e históricos, reunindo diversos/as pesquisadores/as da área.

causando discussões sobre os seus significados, tanto dentro da academia como fora dela. Para Joan Scott (2012, p. 332) “parece não haver um único lugar no qual o gênero possa confortavelmente ou finalmente repousar”. Os usos do gênero, dentro e fora das universidades, são políticos e as disputas em torno dos seus significados atendem a diversos interesses.

As disputas políticas que se seguem a partir da incerteza sobre gênero, levam a uma proliferação dos seus significados, e deste modo, nas palavras de Barbara Johnson's, “excedeu os limites de controle estável ou coerência. Tornou-se algo para se estar infinitamente em luta”. É esta luta política que eu penso que deve comandar nossa atenção, porque gênero é a lente de percepção através do qual, nós ensinamos os significados de macho/fêmea, masculino/feminino. Uma “análise de gênero” constitui nosso compromisso crítico com estes significados e nossa tentativa de revelar suas contradições e instabilidades como se manifestam nas vidas daqueles que estudamos (Scott, 2012, p. 332).

Desde sua popularização, o gênero vem sendo abordado de diversas formas, sendo impossível apontar um único significado para seu uso. Ness sentido, uma definição fixa dada ao gênero pode prejudicar as potencialidades analíticas sobre várias realidades sociais e temporais. Ou seja, o gênero não é uma categoria imutável. Seus usos e abusos devem ser compreendidos com cautela, pois a categoria tem sido utilizada para atender diversas demandas sociais e políticas que desconstroem ou reforçam desigualdades entre homens e mulheres. Observamos que o gênero, muitas vezes, é visto como sinônimo de “mulheres” e também percebemos alguns usos despolitizados, muitas vezes, apagando desigualdades e não criticando devidamente as estruturas de poder.

Scott (2012) nos ajuda a pensar sobre como o gênero no sentido de como vem sendo colocado em prática nos estudos acadêmicos e também na prática militante, apontando os erros que devemos evitar enquanto pesquisadoras que usam o gênero como categoria analítica. Para os/as estudiosos/as do gênero, é importante compreender a sua potencialidade, bem como ter os devidos cuidados sobre como utilizá-lo com consciência para não o resumir a uma mera categoria identitária. O gênero deve ser visto através de uma lente histórica e social, entendendo que essas identidades não são fixas, mas construídas e desconstruídas de acordo com o contexto vivido e as demandas acionadas. Quando estudado, o gênero pode ser um aliado importante para a compreensão e enfrentamento de estruturas de poder e hierarquias sociais em diferentes temas da História.

Nos últimos anos, pesquisadores/as e movimentos sociais que têm o gênero como bandeira de luta vêm enfrentando intensos embates com setores conservadores. Isso porque o conceito de gênero passou a ser utilizado por grupos extremistas como elemento gerador de pânico moral, na sociedade, sendo explorado por muitos como estratégia para angariar popularidade e votos.

Miskolci (2007) aborda o conceito de pânico moral a partir de reflexões já levantadas por Stanley Cohen, em 1960. Para o autor, o pânico moral acontece a partir das reações sociais aos comportamentos que não seguem os padrões.

O conceito de pânico moral permite lidar com processos sociais marcados pelo temor e pela pressão por mudança social. Este conceito se associa a outros de muitas áreas como desvio, crime, comportamento coletivo, problemas e movimentos sociais, pois permite esclarecer os contornos e as fronteiras morais da sociedade em que ocorrem. Sobretudo, eles demonstram que o grau de dissenso (ou diversidade) que é tolerado socialmente tem limites em constante reavaliação (Miskolci, 2007, p. 112).

Podemos citar o caso do ex-presidente Jair Bolsonaro que, em 2010, liderou a oposição ao programa de combate à homofobia nas escolas<sup>13</sup>. O programa acabou sendo apelidado de “kit gay”, termo que se popularizou e causou grande controvérsia na época. Dessa forma, observamos a utilização do pânico moral como “ferramenta para promover uma mobilização rápida, apaixonada e imune ao debate. Afinal, os valores são entendidos como o fundamento de nosso eu; aceitar o questionamento deles é desestabilizar quem nós somos.” (Miguel, 2021, p. 6).

O pânico moral ganhou tanta força que o governo recuou do projeto, e mais tarde ele seria novamente explorado por Bolsonaro durante sua campanha presidencial, como forma de barganha eleitoral. Para Miguel (2021, p. 6), o pânico moral configura um cenário de ansiedade generalizada no qual a ameaça é vista como devastadora e a resposta precisa ser contundente.

Também devemos mencionar a pastora Damares Alves, que assumiu o Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos durante o governo

---

<sup>13</sup> O projeto Escola Sem Homofobia, criado em 2008, tinha por objetivo enfrentar à homofobia e conscientizar acerca do respeito à diversidade. Devido às repercussões negativas em torno do “kit gay”, o material do projeto nunca chegou às escolas sendo vetado pela presidenta Dilma Rousseff (Hilgemberg; Andrade, 2023).

Bolsonaro. Com sua máxima “menino veste azul e menina veste rosa”<sup>14</sup> e o anúncio de uma nova era para o Brasil, ficou evidente sua postura combativa contra as discussões de gênero. Damares também foi responsável por distorcer o debate sobre gênero ao afirmar: “Nós vamos dizer que elas são iguais em oportunidades e direitos, mas diferentes fisicamente e precisam ser amadas. Vamos ensinar os meninos a levarem flores para as meninas, por que não?”<sup>15</sup>. Damares também defendeu que o aumento da violência foi devido à “ideologia de gênero”, pois “Enquanto nossos meninos acharem que menino é igual a menina, como se pregou no passado, algumas ideologias [...] já que a menina é igual, ela aguenta apanhar” (Putti, 2019).

Também é necessário compreender como aqueles que não concordam com os usos do gênero utilizam-no em seus discursos, como é o caso dos políticos de extrema-direita e fundamentalistas religiosos. De acordo com um levantamento feito pela revista Carta Capital<sup>16</sup>, através da empresa Diadori, de 2014 a 2022, Bolsonaro e seus familiares usaram o termo “ideologia de gênero” mais de 206 vezes nas redes sociais. Não há postagem com a intenção de esclarecer o significado do conceito ou incentivar algum debate honesto, há apenas a propagação de desinformação e medo entre seus seguidores. Há também a frequente associação do gênero ao “comunismo”, “marxismo”, “promiscuidade”, “aborto” e “drogas” no corpo dessas mensagens. Os usos do gênero por esses grupos, portanto, atendem a uma agenda conservadora que coloca em perigo os direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIAPN+. Dessa forma, pretendemos compreender também os desafios que pesquisadores/as e educadores/as atuantes nas questões de gênero enfrentam diariamente para conseguir realizar seus estudos e trabalhos.

---

<sup>14</sup> EM VÍDEO, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **G1**. Brasília, DF, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-n-o-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 17 ago. 2025.

<sup>15</sup> Idem.

<sup>16</sup> DIADORIM. ‘Ideologia de gênero’: como o clã Bolsonaro usa internet para atacar LGBTI+. **CartaCapital**. São Paulo, 29 set. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ideologia-de-genero-como-o-cla-bolsonaro-usa-internet-para-atacar-lgbti/>. Acesso em: 21 maio 2025.

## 2.2 O gênero como possibilidade para a Educação

Segundo Fernando Seffner e Carlos Eduardo Barzotto (2024, p. 3), a trajetória educacional brasileira, em relação às questões de gênero e sexualidade, ganharam força nos anos 2000, quando houve um intenso debate acerca dessas temáticas serem discutidas ou não pela escola. Desde então, há uma disputa no controle em torno das discussões sobre o gênero, pois há quem defenda que é dever apenas da família. Esse conflito é crescente e atual a ponto de ser levado ao debate público, como aconteceu na Câmara Municipal de Curitiba, em 2023, onde um projeto de lei foi pensado para assegurar aos pais e familiares o direito de proibir seus filhos de realizarem atividades pedagógicas de gênero (Garcia, 2023). Seffner (2020) ressalta que o raciocínio de quem é contra essas abordagens na escola ignora os dados alarmantes das violências sexuais e de gênero cometidas dentro da família. A escola se transforma no lugar seguro onde essas violências são publicizadas e onde o poder público é acionado em defesa de crianças e adolescentes.

As disputas entre quem é a favor ou contra as discussões de gênero e sexualidade no espaço escolar puderam ser observadas através da elaboração e da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais e da Base Nacional Comum Curricular. Os PCN's foram divulgados em 1997 e trazem a orientação sexual como tema transversal a ser trabalhado nos currículos escolares a partir de três eixos: "corpo: matriz da sexualidade", "Relações de gênero" e "Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/Aids". Os PCNs sinalizaram à sociedade que esses debates não eram competência apenas da família, mas também da escola, porém, predominava a visão heteronormativa nas discussões (Macedo; Toledo; Silva, 2021, p. 249). Posteriormente, em 1998, os PCN's se transformam em Diretrizes Curriculares Nacionais. Com objetivo de adaptar o currículo a uma nova realidade social e educacional, tivemos a elaboração da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), que prioriza o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias para o estudante do século XXI. Sua criação teve início em 2015 com a participação de diversos setores da sociedade através de debates e consultas públicas. Sua finalização, em 2017, mostrou que a inclusão das questões de gênero foi suprimida na versão final, devido à pressão dos setores conservadores e das

bancadas religiosas, que defendem que apenas a família deve tratar de temas relacionados à identidade de gênero e à orientação sexual.

A preocupação na educação brasileira com o sexo e a sexualidade dos jovens é antiga, mas cresceu durante a década de 1920 e 1930. Antes disso, já havia uma certa preocupação entre médicos e professores devido ao sexo estar ligado também a uma questão de higiene, pois o movimento higienista do período buscava influenciar o comportamento social e também sexual como forma de controle dos corpos<sup>17</sup>. Fernando de Azevedo, intelectual e reformador educacional brasileiro, em 1922, ressaltava a importância da educação sexual nas escolas devido a um caráter moral e higiênico, bem como do interesse da raça. A partir disso, observamos que a escolarização de crianças e jovens também estava ligada à disciplinarização dos corpos (César, 2009, p. 40).

Com a renovação das teorias pedagógicas que ganharam destaque nos anos 1960, notamos que houve tentativas de reformulação da educação sexual que supostamente deveriam acompanhar as mudanças em torno da educação. Porém, essas tentativas foram reprimidas pela ditadura civil-militar, que se iniciou em 1964. Com a ditadura, as questões envolvendo o sexo e a sexualidade foram expressamente proibidas de serem trabalhadas nas escolas. Na abertura democrática, a educação sexual tornou-se uma das pautas das agendas feministas na educação brasileira, pois “a escola foi tomada como o lugar privilegiado dos processos de redemocratização e a educação sexual como uma proposta libertadora dos corpos, das mulheres e sujeitos” (César, 2009, p. 41).

César (2009) revela que a ligação existente entre movimento feminista e educação sexual não deixou marcas expressivas na educação brasileira, e logo a questão sexual foi sendo absorvida pelas áreas da saúde. A educação em torno do sexo se voltaria para a prevenção de doenças e gravidez indesejada. O envolvimento da educação sexual com a saúde acontece em um período marcado

---

<sup>17</sup> A educação sexual nas escolas brasileiras no início do século XX tinha como alicerce as visões higienistas e moralistas cuja intenção era a de controlar doenças, formar boas esposas e combater a homossexualidade, posteriormente essa visão foi ampliando-se para a proteção das crianças e da maternidade e formação de referências de modelos padrões masculinos e femininos para a juventude. Não podemos negar a existência de pensamentos contrários à existência de uma educação sexual nesta época, principalmente em períodos mais autoritários como a Era Vargas (Cruz; Silva; Santos, 2020).

pela epidemia de HIV/AIDS, nas décadas de 1980 e 1990, onde a escola seria o lugar mais apropriado para educar sobre o sexo seguro.

A redemocratização trouxe mudanças importantes nas legislações educacionais brasileiras. Com a Constituição brasileira de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, observamos transformações que servirão de guia para as políticas nacionais de educação, bem como de referência para a construção de parâmetros curriculares, planos estaduais e nacionais educacionais, metas a serem alcançadas, investimentos financeiros etc. Não podemos deixar de observar que, ao mesmo tempo em que essas legislações estavam sendo construídas no Brasil, as discussões sobre gênero ganhavam força mundo afora, e é interessante observar até que ponto essas discussões foram sendo incluídas nas discussões em torno dessas legislações (Vianna; Unbehaum, 2004).

Sobre a construção da Constituição Federal, Lei de Diretrizes e Bases - LDB/96, PNE/2001 e Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental, Vianna e Unbehaum (2004, p. 81) apontam que “são documentos datados, frutos de determinados momentos históricos e, por isso, expressam valores e costumes da sociedade ou, mais especificamente, de um segmento social e cultural dominante.” Dessa forma, devemos analisar o contexto histórico que serviu de base para a elaboração desses documentos e de que forma o gênero aparece nesse meio.

O Conselho Nacional dos Direitos das Mulheres (CNDM) participou da formulação da Constituição Federal de 1988, já que esse período foi marcado pela redemocratização do país e vários anseios da população foram incorporados ao texto constitucional, incluindo as ambições dos movimentos de mulheres. Logo em seguida, na década de 1990, com os ajustes fiscais e as políticas neoliberais, observamos que alguns setores da população foram prejudicados devido aos cortes em políticas sociais, sendo as mulheres bastante prejudicadas dentro desse contexto de ajustes econômicos. É o caso da derrota do projeto sobre o salário-creche, que tinha uma função parecida ao do salário-educação, pois era uma contribuição social devida pelas empresas que seria destinada à educação dos funcionários ou seus filhos. Portanto, há uma contradição entre a busca por direitos

femininos e cortes em políticas públicas para os grupos mais vulneráveis (Vianna; Unbehaum, 2004).

Em relação à educação, observamos um interesse maior em programas de avaliação, materiais didáticos e formação de professores. Como resultado dessa preocupação modernizadora, no que concerne à educação brasileira, nasce a Lei de Diretrizes e Bases, em 1996, após 8 anos de discussão no Congresso Nacional. Paralelamente à LDB, surgem, no mesmo contexto, os Parâmetros Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação (Vianna; Unbehaum, 2004).

Em relação ao uso do gênero na legislação brasileira da década de 1990 e início dos anos 2000:

A forma como as questões de gênero são tratadas na Constituição Federal, na LDB e no Plano Nacional de Educação assume três características distintas. Uma refere-se à linguagem utilizada; a segunda, reporta-se à questão dos direitos, na qual o gênero pode estar subentendido; e a última, adquire uma certa ambiguidade, pela qual a referência ao gênero desaparece da apresentação geral do documento mas aparece – timidamente – em alguns tópicos (Vianna; Unbehaum, 2004, p. 89).

Nas análises realizadas por Vianna e Unbehaum (2004), observamos que, na Constituição Federal de 1988, houve a escolha por uma linguagem escrita no masculino, prejudicando uma análise mais completa da realidade brasileira no que se refere a desigualdade entre homens e mulheres. Observamos também como os direitos têm sido abordados de forma genérica. A escolha em não apontar as desigualdades entre homens e mulheres faz com que a desigualdade se perpetue. Observamos, ainda, a ausência da palavra “gênero” nos textos da LDB e isso acontece, principalmente, pelo fato de que o gênero ainda estava sendo discutido dentro das universidades brasileiras, assim como dentro do próprio movimento feminista. Sobre os limites teóricos, Vianna e Unbehaum (2004, p. 91) apontam:

Mesmo considerando os limites teóricos e políticos da referência à questão de gênero no momento da elaboração da Constituição Federal, notamos que em seus artigos sobre educação as restrições acentuam-se, assim como na LDB, finalizada quase uma década depois. Isso não impede que, ao levantarmos o véu, nos deparemos com algumas reivindicações de interesse para as mulheres e/ou para a igualdade de gênero. É preciso ler nas entrelinhas dessas leis para ver, na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero, como é o caso do direito à educação das crianças pequenas, para além do cuidado e da assistência.

Apesar dos limites encontrados dentro da construção desses documentos, também notamos alguns avanços que faziam parte dos anseios dos movimentos feministas da época. É o caso da integração da creche e da pré-escola no sistema educacional. O texto do PNE também traz alguns pequenos avanços em relação ao gênero, pois um dos critérios para a avaliação do livro didático é “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio” (Brasil, 2026). Em relação à educação superior, a palavra gênero também aparece nos temas transversais dos cursos de formação de docentes. Apesar das menções ao gênero, notamos que, muitas vezes, o PNE ignora as desigualdades entre acesso e permanência de meninos e meninas nas escolas (Vianna; Unbehaum, 2004).

Nos PCNs também observamos a menção ao gênero de forma mais explícita, tentando incluir temas como sexualidade e direitos humanos nos temas transversais para a promoção da cidadania. Entre os temas transversais estão: Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Ao tratar esse último, é dada a orientação do professor trabalhar três eixos: Corpo Humano, Relações de gênero e Prevenção às doenças sexualmente transmissíveis. Nas outras linhas de abordagem dos PCNs, as relações de gênero aparecem timidamente. Dessa forma, percebe-se um avanço em relação aos outros documentos no que concerne ao gênero, embora ainda não fosse o ideal, já que as relações de gênero deveriam perpassar por todos os campos do conhecimento abordados pelos PCNs (Vianna; Unbehaum, 2004).

Seffner e Barzotto (2024) chamam a atenção para o fato de que a presença do gênero e da sexualidade nos documentos oficiais brasileiros não garantem a estabilidade dos seus significados nem direcionam sobre a forma como deverão ser abordados nas escolas. Muitas vezes, seus significados e abordagens são levados a um viés higienista, ressaltando temas relacionados à saúde e a gravidez indesejada na adolescência. Para os autores:

Apesar da existência da referida legislação e da abordagem da questão de gênero em diversos documentos curriculares, é importante sinalizar que os significados assumidos por expressões como diversidade, gênero, sexualidade e direitos humanos não são estáveis. Inclusive, conforme demonstrado por Skliar & Duschatzky (2001), “diversidade” é

frequentemente empregada nos documentos oficiais para atender movimentos sociais, mas a explicação sobre o como ela deve ser tratada ou os planos para propiciar seu desenvolvimento na escola são vagos ou inexistentes. Nesse sentido, por vezes os assuntos são direcionados a uma perspectiva de Educação Sexual de viés higienista (Rizza; Ribeiro, 2017), privilegiando questões sobre Infecções Sexualmente Transmissíveis (ISTs), estereótipos relacionados às populações que vivem com HIV, e pouca ou nenhuma menção aos sujeitos que não se encaixam na cisheteronorma (Seffner; Batzotto, 2024, p. 6).

Outra disputa acirrada em relação sobre como gênero deveria ser abordado aconteceu na elaboração da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2018. Nesta data, os movimentos antigênero já tinham força política e social, assim como os movimentos a favor do gênero. As versões iniciais da BNCC apresentavam o gênero de maneira mais explícita, enquanto na versão final houve um apagamento dessas menções, mas houve uma manutenção das menções à “diversidade” (Seffner; Barzotto 2024). Na elaboração do Plano Nacional de Educação também houve a supressão da palavra “gênero” e muitos estados e municípios também seguiram a onda conservadora de abolir qualquer menção ao gênero nos seus respectivos planos educacionais. O gênero, nesses documentos, acaba aparecendo de maneira implícita e, dessa forma, perdemos um aprofundamento do conceito enquanto questão pertinente que deve ser abordada nas escolas de maneira plena e efetiva. Ao trabalhar com a BNCC e com os planos de educação, a escola e os/as professor/as precisam aproveitar as brechas dos documentos para inserir o gênero nas suas aulas de forma mais relevante e eficaz.

Conforme o mundo passa por grandes transformações que incluem o avanço dos direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+, os movimentos de conservadores reagem buscando a manutenção dos valores tradicionais familiares e de identidade que, segundo eles, estão ameaçados pelos movimentos que debatem o gênero e a sexualidade. Esses setores mais conservadores, no século XXI, respondem às mudanças por meio de discursos nas redes sociais e nas instituições públicas, pregando o ódio e a violência aos que não se encaixam nos padrões estabelecidos por eles. Esses discursos ganharam força com os movimentos de direita e populistas que surgiram em várias partes do mundo, ao longo dos anos, e encontraram na internet um local seguro para disseminar ataques e desinformações, formando uma onda conservadora.

É necessário avaliar os impactos dos movimentos antigênero nas políticas educacionais, tendo em vista que esses movimentos se apoiam nos discursos conservadores que buscam a preservação da família tradicional brasileira inspirada nos moldes patriarcais e heteronormativos. Esses movimentos atacam a escola e professores/as e são vigilantes dos currículos e planos educacionais.

Segundo Seffner e Barzotto (2024), o papel das famílias ganha destaque nos Estados Unidos, nos anos 1970, através das falas dos neoliberais e neoconservadores que defendem que os cuidados e responsabilidades são principalmente da família. A diminuição de políticas públicas e o excesso de privatização alimentam a força do papel da família no controle de todas as esferas da vida. Isso acontece pois, nessa lógica, se o estado falha, a família e o empreendedorismo de si devem ocupar o lugar de cuidado e responsabilidade, e se a escola não é boa no papel de educar, cabe à família a educação plena. Sobre a cultura da família ou familismo, Seffner e Barzotto (2024, p. 9) questionam:

Cabe que nos questionemos, nesse sentido, de que modo esse contexto todo causa impactos na escola pública brasileira? E nas questões em gênero e sexualidade presentes na cultura escolar? Ocorre que o espaço público é cada vez mais percebido por alguns grupos sociais como uma extensão do espaço privado. Desta forma, o conjunto de regras que vige nas relações domésticas passa a ser visto como aquele que deveria reger as pessoas no espaço público. Com isso, moralidades de ordem particular são vistas como sendo as mais adequadas para reger a vida de todos e todas, comprometendo a noção de espaço público republicano, território de exercício do diálogo entre as diferenças. Tal estratégia da governamentalidade neoliberal atinge o campo das instituições públicas, naquilo que se chama muitas vezes de privatização do público, e implica a anulação da política, entendida como negociação entre iguais, conforme analisa Oliveira (2000). No caso brasileiro, há uma evidente supervalorização do pensamento da família não de todas as famílias, mas de um modelo familiar em particular, ligado à tradição cristã, e com isso se opera a destituição da fala de outros grupos sociais.

Através dessa breve análise linear dos primeiros documentos norteadores da educação brasileira, no contexto da redemocratização, podemos avaliar como o gênero foi sendo incorporado nas políticas educacionais e na prática escolar. Entendemos que o gênero apareceu timidamente nesses documentos, muitas vezes não sendo citado diretamente, e sempre se relacionando aos recém direitos conquistados em um país que acabara de sair de uma ditadura.

Dessa forma, o gênero pouco foi pensado como parte integrante das estruturas de poder que alimenta desigualdades e preconceitos, que encontram nas salas de aulas um campo fértil para a sua construção e desconstrução. Esse trabalho de pensar o gênero como uma categoria analítica, para refletir sobre a realidade desigual entre sujeitos no contexto escolar, ficaria nas mãos de pesquisadores/as brasileiros/as que partem da sua prática pedagógica para analisar as relações de gênero e sexualidade. Dessa forma, destacamos a importância do papel dos/as professores/as no pensamento crítico sobre o gênero e a sexualidade nas escolas brasileiras.

O pensamento fecundado e gerado nas escolas e universidades brasileiras, por profissionais da educação, serviram de base para as próximas discussões em torno de planos educacionais, reformas curriculares e construção de materiais didáticos. Dessa forma, é essencial compreender a trajetória desses/as profissionais em suas pesquisas e práticas, bem como analisar seus desafios em sala de aula e no campo teórico. Também ressaltamos a necessidade de alinhar esses pensamentos à própria trajetória do ensino dentro do contexto educacional brasileiro, para que, assim, tenhamos fôlego para lidar com os obstáculos atuais em torno do trabalho com o gênero e a sexualidade.

Seffner (2020, p. 77) chama atenção para o fato de que a abordagem de gênero na sala de aula é um grande desafio para os/as profissionais da educação, pois “se correr o bicho pega, se ficar o bicho come”. Ou seja, qualquer escolha que o/a educador/a faça em relação a essa temática trará consequências para a sua vida e a dos/das educandos/das. Escolher falar de gênero implica lidar com um público de diferentes crenças religiosas, tradições culturais, contextos familiares diferentes, além do choque geracional de culturas e valores entre professores/as e estudantes. O público da escola pública lida com muitas questões a todo momento no que se refere à sexualidade, gênero, classe, raça e culturas juvenis, e é necessário pensarmos e reforçarmos como a escola é também o lugar em que os/as jovens podem aprender mais sobre as relações sociais e as noções sobre diferenças e o respeito a elas. Nos espaços educacionais, os/as estudantes aprenderão, portanto, a lidar com o outro e suas diferenças a partir da convivência, assim como lidarão com a liberdade de expressão e a empatia.

Não defenderemos a escola como espaço redentor de todas as mazelas da sociedade, pois compreendemos que a escola também é reprodutora de desigualdades e problemas sociais. Guacira Lopes Louro (1997) mostra que, historicamente, a escola tinha um caráter distintivo, separando, hierarquizando e controlando sujeitos. Aos poucos, a escola foi sendo requisitada por aqueles/as que eram excluídos/as dela e essa integração foi promovendo mudanças internas. Dessa forma, observamos mudanças em currículos, formações docentes e avaliações para que atendessem aos novos grupos que ansiavam por transformações dentro das instituições escolares. Apesar disso, a escola continua sendo um espaço que produz e reproduz desigualdades de gênero e, devido a essa realidade, devemos sempre buscar meios para debater esses problemas.

Cabe à escola papel importante de cultivar um ambiente em que todas as pessoas tenham a oportunidade de transitar sem serem hostilizadas em razão de suas preferências de gênero ou de orientação sexual, bem como de suas preferências de pertença religiosa. Certamente é um objetivo difícil, mas o trabalho com estes temas deve visar a construção de uma cultura escolar que manifeste o mais alto grau de respeito simultaneamente pelas diferenças de gênero, de orientação sexual e de pertencimento religioso. Acostumados que estamos a uma equação em que maior liberdade de expressão religiosa implica necessariamente menor liberdade de expressão sexual, e vice-versa, claro está que este objetivo é algo difícil de atingir, pois a escola está inserida em uma sociedade marcada por fortes processos de exclusão e desrespeito a estes atributos identitários, tanto os religiosos quanto aqueles de gênero e sexualidade. Somos uma sociedade muito homofóbica e também de muita intolerância religiosa. Mas é na direção de superar essas marcas que o trabalho docente deve se mover, é esta a direção que assegura densidade democrática na proposta político pedagógica (Seffner, 2020, p. 79- 80).

Seffner (2020, p. 77) aponta que “mais do que ensinar sobre gênero e sexualidade, o professor instaura na sala de aula um ambiente de debates, argumentação, intensidade de posições, envolvimento emocional com o tema, aceitando com isso o forte caráter contingente da discussão”. O/a professor/a que escolhe trabalhar com o gênero em suas aulas não está lidando apenas com questões racionais e de nível científico, mas também com questões morais dos sujeitos. Dessa forma, o/a professor/a se transforma também no/a adulto/a de referência dos/as estudantes devido a atenção extra sobre essas questões que promovem um ambiente mais acolhedor e aberto ao diálogo sobre o gênero, a sexualidade e as expressões dos/as educandos/as (Seffner, 2020).

Notamos um avanço nas pesquisas e reflexões sobre as práticas pedagógicas em torno das abordagens de gênero e sexualidade. No campo da História, esse debate avançou bastante por meio dos PIBID's (Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência), Residência Pedagógica e Mestrado Profissional em História. Esses programas têm por objetivo contribuir e aperfeiçoar a formação docente. Observando a experiência da qual participei, no PIBID Educação em Direitos Humanos: Gênero e Sexualidade na Escola, desenvolvido pelo curso de História e Ciências Sociais da Universidade Federal do Ceará, entre 2012 e 2017, constatamos que estudantes e professores/as colaboradores/as da rede pública precisaram passar por formações sobre os temas e, ao mesmo tempo, compreender a cultura escolar das escolas que faziam parte do programa. As propostas de intervenções foram pensadas a partir da observação dos problemas enfrentados pelos/as estudantes no que se refere ao gênero e a sexualidade.

Já nas análises das dissertações defendidas pelos programas profissionais de Mestrado em Ensino de História, também identificamos uma quantidade considerável de trabalhos com essas temáticas, onde professores/as refletem sobre suas práticas pedagógicas em relação ao trabalho com o gênero, apontando receios, dificuldades e avanços conquistados nas suas trajetórias acadêmicas e profissionais.

Sabemos que nem todos os/as educadores/as sentem segurança em lidar com as questões de gênero e sexualidade no espaço escolar. Muitos/as desses/as profissionais sequer têm a formação adequada para orientar os/as estudantes sobre essas questões, seja por falta das discussões de gênero nas suas vivências universitárias, seja por falta de interesse no tema ou medo de trazer à tona nas aulas. Porém, ressaltamos que esses assuntos estão intrínsecos à realidade juvenil e fazem parte do cotidiano escolar. Cenas de violência de gênero<sup>18</sup> são comuns entre adolescentes e, muitas vezes, são confundidas com *bullying*. Mas segundo Dadico (2023), devemos ter cuidado ao diferenciar *bullying* do preconceito, pois o preconceito de gênero tem configurações e origens psicodinâmicas diferentes.

No caso do preconceito, considerando que as representações de gênero se articulam às demandas psicológicas irracionais do preconceituoso, o esforço

---

<sup>18</sup> Consideramos violência de gênero qualquer ato de violência contra uma pessoa que acontece em razão do seu gênero.

coletivo de desmontar as falsas generalizações e representações ideológicas de gênero se tornaria prioritário. Isto tocaria às imagens de controle tecidas sobre as mulheres e suas interseccionalidades, mas também a um necessário estímulo à experiência nas relações interpessoais, oferecendo ocasião para que emergjam particularidades individuais capazes de contradizer as generalizações da ideologia sobre questões de gênero. No caso do bullying, essas representações ideológicas não parecem ser mobilizadas pelo agressor (Dadico, 2023, p. 84 -85).

Nos últimos anos, dados alarmantes sugerem a necessidade de intervenção no cotidiano escolar em relação à violência de gênero. Nove em cada dez estudantes, Brasil, LGBTQIAPN+ afirmam ter sofrido algum tipo de violência em 2024, segundo dados da Pesquisa Nacional sobre o Bullying no Ambiente Educacional, apresentada na sede do Conselho Nacional de Educação, e segundo a ONG Todos Pela Educação, a partir de dados coletados em questionários aplicados a diretores pelo SAEB, apenas 25,5% das escolas brasileiras têm projetos de combate à discriminação por orientação sexual ou de identidade de gênero. Dessa forma, observamos que essas discussões cresceram bastante entre os/as jovens e fugir desse tema está cada vez mais difícil. Portanto, é importante compreender os desafios enfrentados pelos/as professores/as ao trabalharem com esse debate urgente e necessário.

### **2.3 A “ideologia de gênero” e os desafios para o debate na escola**

Nos últimos anos, ampliou-se a perseguição a professores/as e pesquisadores/as que estudam e trabalham com o gênero. Na construção do Plano Nacional de Educação, após intensos e calorosos debates, observamos uma disputa em torno do que seria “ideologia de gênero”. Em 2014, durante o Governo de Dilma Rousseff, o texto que havia chegado à Câmara Federal tratava da superação das desigualdades educacionais em diversos aspectos, incluindo as desigualdades de gênero e sexualidade.

A elaboração do PNE contou com ampla participação da sociedade civil, gerando discussões importantes para análise no que se refere ao gênero. O texto provocou diversas reações negativas entre os setores conservadores, ocasionando a supressão de referências ao gênero e a diversidade sexual do texto final. A remoção das menções ao gênero, e o tratamento genérico dado às desigualdades sexuais e de gênero no Plano Nacional de Educação, tiveram consequências graves

para a forma como estados e municípios elaboraram seus respectivos planos, pois muitos seguiram o exemplo e suprimiram o gênero em seus textos finais, como é o caso do Ceará. Sobre a elaboração do PNE:

Embora o texto final siga dando respaldo legal a ações de enfrentamento à LGBTfobia, ao reconhecimento e valorização da diversidade sexual e de gênero e à promoção dos direitos sexuais e reprodutivos, a supressão das referências explícitas ao gênero serviu para sustentar discursos de que o PNE teria vetado tudo o que pudesse ser associado à “ideologia de gênero” nas políticas educacionais (Vianna; Bortolini, 2020, p. 7-8).

A supressão do gênero no PNE e a divulgação, pelos ultraconservadores, do que seria “ideologia de gênero”, trouxe consequências preocupantes para a educação brasileira, pois, além da perseguição a professores/as e pesquisadores/as que desenvolvem trabalhos sobre gênero e sexualidade, as escolas também praticaram a autocensura com medo das reações negativas da sociedade. Dessa forma, muitas escolas deixaram de abordar questões sobre assédio sexual, violência contra a mulher, feminicídio, machismo, homofobia entre outros assuntos. Para Guacira Lopes Louro (1997), a escola é um lugar atravessado por transformações e processos históricos onde a presença maciça de meninas, muitas vezes superando a presença de meninos, a visibilidade aos homossexuais e bissexuais, relações afetivas e sexuais fora do casamento, fazem parte do cotidiano escolar e da realidade estudantil. A autora também afirma que as desigualdades entre os sujeitos só poderão ser percebidas e desestabilizadas quando estivermos atentos/as para suas formas de produção e reprodução. Portanto, abordar esses assuntos em sala de aula é importante para a superação de diversos problemas produzidos e reproduzidos pela escola enquanto lugar social (Louro, 1997).

A censura e a autocensura nas salas de aulas ganharam ainda mais força com o Movimento Escola Sem Partido, criado em 2004, que ganhou notoriedade em 2014 através do Projeto de lei 7180/14. Para os defensores do Escola Sem Partido, estudantes são facilmente influenciados/as pelos/as professores/as que supostamente utilizam suas aulas para defenderem certas concepções políticas e visões de mundo. Dessa forma, familiares, gestores/as e estudantes começaram uma “caça às bruxas”, em relação aos conteúdos ministrados pelos/as professores/as, ferindo completamente a democracia, o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas de ensino defendidos pela Lei de Diretrizes e Bases da

Educação. A perseguição acontecia em salas de aulas e nas redes sociais, com a exposição de professores/as e alunos/as. Cerca de 64,4% dos/as 837 educadores/as brasileiros/as que responderam a um questionário — resultado de um estudo de 2021, elaborado por Pamela Passos, diretora de Extensão Comunitária e Tecnológica da Pró-Reitoria de Extensão do Instituto Federal do Rio de Janeiro, em parceria com a organização Protect Defenders — relataram ter sofrido algum tipo de assédio, perseguição ou censura<sup>19</sup>.

As mídias sociais são o principal instrumento de divulgação e articulação entre os indivíduos que apoiam a causa e os ideais do ESP, sendo fator essencial na expansão do movimento. A página oficial no Facebook, criada em 2014, conta com mais de 238 mil seguidores e publica, majoritariamente, informações políticas sobre os projetos de lei do ESP em tramitação e denúncias, com fotos e vídeos de alunos e pais contra professores e escolas. Inclusive, um dos fatores centrais na mobilização virtual é a divulgação de testemunhos de alunos, visando a exposição “desses falsos educadores” na tentativa de frear essa “contaminação ideológica”, que é a verdadeira face, segundo os defensores do movimento, de um discurso sustentado pelos professores de ganho da “autonomia crítica” dos alunos (Fernandes; Ferreira, 2021, p. 195- 196).

A organização *Human Rights Watch*, em 2022, por meio de um relatório desenvolvido através de análises das legislações brasileiras e entrevistas com professores, denunciou que há um esforço político para boicotar as discussões de gênero e sexualidade nas escolas. Essa organização analisou 217 projetos de lei, entre 2014 e 2024, que tinham o objetivo de dificultar os debates sobre o gênero na educação brasileira. O relatório também abordou testemunhos de professores que afirmaram ter medo de tratar desses assuntos em sala de aula. Alguns falaram que sofreram ameaças por discutirem o tema na escola (Verenicz, 2022). Em 2017, a escritora e referência nos estudos de gênero, Judith Butler, sofreu perseguições e foi alvo de protestos, em sua visita ao Brasil para um evento intitulado “Os fins da democracia”, realizado pela Universidade de São Paulo. Movimentos conservadores marcaram protestos e alguns grupos chegaram a queimar um boneco que tratava Butler como uma bruxa<sup>20</sup>. Ou seja, percebemos que há uma grande perseguição às

<sup>19</sup> CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Audiência na Câmara debate perseguição ideológica a professores em sala de aula. **CNTE**. Brasília, DF, 31 out. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/audiencia-na-camara-debate-perseguiacao-ideologica-a-professores-em-sala-de-aula-3f13>. Acesso em: 17 ago. 2025.

<sup>20</sup> FILÓSOFA americana Judith Butler é alvo de protestos no Aeroporto de Congonhas. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 2017. Disponível em:

peessoas que ousam debater esse tema e também há ameaças para que as tentativas de discussão sejam paralisadas.

Uma das pautas mais perseguidas pelos simpatizantes do Escola Sem Partido é justamente a “ideologia de gênero”. A noção de ideologia de gênero foi elaborada na década de 1990 por setores ultraconservadores da Igreja Católica como uma forma de reagir ao avanço dos direitos das mulheres e da população LGBTQIAPN+, principalmente diante do reconhecimento desses direitos no ciclo Social das Conferências da ONU (Carreira, 2022). Desde então, o discurso antigênero vem fazendo parte da política do Vaticano e também das igrejas evangélicas. Entre os setores católicos e evangélicos, notamos a defesa do binarismo sexual como parte da natureza criada por Deus e que, portanto, não poderia ser questionada. Para o Papa Bento XVI, o gênero também era uma ameaça para a figura feminina e para a distinção entre os sexos. Esse pensamento ganhou continuidade com o Papa Francisco, em 2013, quando o próprio falou que “o perigo mais feio é a ideologia de gênero, que anula as diferenças” (César, 2024). Dessa forma, notamos que, para os setores mais conservadores, defender a “ideologia de gênero” seria uma forma de destruir os valores tradicionais da família e dos papéis femininos e masculinos. Portanto, movimentos como o Escola Sem Partido seriam uma forma de vigiar professores/as que abordam questões de gênero em sala de aula, além de garantir a supremacia dos valores da família em detrimento da escola.

Alguns/as autores/as contribuíram para a compreensão sobre “ideologia de gênero”. Para o argentino Jorge Scala, autor da obra “Ideologia de Gênero: o neototalitarismo e a morte da família”, a ideologia de gênero daria liberdade ao ser humano em determinar o próprio gênero e, conseqüentemente, construir um novo tipo de família, ferindo os valores da família tradicional. Com esse tipo de discurso, defendido por Scala e outros conservadores, observamos um perigo que contribui para a visão de que outros tipos de arranjos familiares não seriam aceitáveis. Dessa forma, para alguns grupos conservadores, a ideologia de gênero é uma espécie de doutrinação que deveria deixar de existir, sendo a educação uma das formas encontradas como solução desse conflito.

Segundo Judith Butler (2024), existe um movimento atual que acredita existir uma “ideologia de gênero”. Butler ressalta como o gênero é tratado como um grande vilão que ameaça à segurança nacional, que é desagregador dos valores familiares tradicionais e incentivador da homossexualidade e da pedofilia nas escolas. Para a autora, o gênero seria um fantasma poderoso alimentado por medos e ansiedades:

Quanto mais o “gênero” consegue reunir esses diversos medos e ansiedades, mais poderoso o fantasma se torna. Se uma figura de destruição não funciona com todos os públicos, outra muitas vezes funcionará, e se todas se acumularem com velocidade e intensidade suficientes sob um único nome, poderão circular ainda mais amplamente, atraindo diferentes públicos à medida que avançam. Juntas, elas procuram identificar a origem do medo da destruição, aquilo que devemos temer, o que destruirá nossas vidas, e, ao fazer isso, começam a destruir a vida de pessoas que foram usadas como bodes expiatórios (Butler, 2024, p. 44).

O movimento antigênero é internacional e ocupa várias instâncias da vida humana, seja na política, religião, educação e mídia, o medo do gênero estará lá com seus discursos preconceituosos e carregados de desinformação. Os discursos antigênero, proferidos pelos setores mais conservadores da Igreja e dos movimentos políticos, alcançam a sociedade e as instituições sociais, colaborando para o medo e a perseguição de grupos que não se encaixam nos valores tradicionais.

Percebemos que esses discursos orientam políticas públicas em diversas esferas, principalmente na educação. Podemos citar como exemplo o caso francês, onde a aliança do Vaticano com Nicolas Sarkozy, em 2011, retirou o gênero dos livros didáticos do Ensino Médio. A discussão em torno do PNE brasileiro, em 2014, também pode ser citada como exemplo de como o medo do gênero vem sendo produzido e alimentado por certos setores da sociedade. Esse cenário dialoga com a pergunta central das discussões elaboradas por Butler, que é: por que tanto medo do gênero? Quem tem medo do gênero?

Butler (2024) alerta para o fato de que o medo do gênero desvia a atenção social para o que realmente deveria ser tratado pela sociedade. Os problemas econômicos, os desastres climáticos, as guerras atuais, entre outros problemas, são tratados como segunda ordem por políticos e religiosos de extrema-direita. Dessa forma, o gênero se transforma em um fantasma da pior espécie que condensa outros medos e angústias sociais. Para esses discursos

extremistas defensores do discurso antigênero, acabar com esse fantasma é conseguir resolver os principais problemas de uma sociedade, pois, para eles, o gênero seria causador de todos os males. Afinal, a destruição da masculinidade heteronormativa e dos valores da família tradicional seriam a base para os outros problemas do planeta. O poder destrutivo do gênero é utilizado principalmente por aqueles que desejam alcançar poder e influência, pois:

[...] fazer circular a ideia dos poderes destrutivos do gênero é uma maneira de produzir um medo existencial que possa ser explorado por quem deseja ampliar os poderes estatais na esperança de retornar a uma ordem patriarcal “segura”. O medo é alimentado de modo que aqueles que prometem aliviá-lo possam emergir como forças de redenção e restauração. Ele é produzido e explorado para mobilizar as pessoas a apoiar a destruição de vários movimentos sociais e de políticas públicas entendidas como organizadas pelo gênero (Butler, 2024, p. 13).

Com a ascensão de governos conservadores ao redor do mundo, podemos observar como alguns discursos estão sendo elaborados para alimentar o medo do gênero. No caso brasileiro, o governo Bolsonaro (2019-2022) é exemplo de como as pautas de gênero ganharam mais espaço e relevância entre seus eleitores do que assuntos mais urgentes e necessários.

Em 2018, durante uma entrevista ao Jornal Nacional como parte da campanha eleitoral, Bolsonaro anunciou a existência de um “kit gay” que seria distribuído às escolas públicas pelo Ministério da Educação. Para as câmeras do JN, ele mostra de forma sensacionalista um livro que traz na capa um menino olhando para o que tem nas calças, intitulado “Aparelho Sexual e Cia”, desrespeitando as regras do programa que proibia mostrar algum tipo de material.

Com essa atitude, Bolsonaro falava aos espectadores do Jornal Nacional que o livro havia sido adquirido pelo Ministério da Educação para compor um kit gay, que, na verdade, seria um projeto do Escola sem Homofobia, que contribuiria para a formação de professores/as no combate ao preconceito em ambiente escolar. Porém, o livro não foi comprado para compor o projeto e não foi adquirido pelo MEC para esta finalidade, sendo essa informação confirmada pela editora da obra, Companhia das Letras, e, posteriormente, pelo MEC (Coletta, 2018). O projeto Escola sem Homofobia acabou sendo alvo de polêmica no governo Dilma e não foi para frente.

Diante de vários problemas enfrentados pelo país naquele ano, Bolsonaro decidiu dar ênfase ao “kit gay”. Toda essa questão gerou imenso debate entre grupos bolsonaristas e não bolsonaristas, restringindo a discussão sobre os problemas econômicos, educacionais e sociais que existiam no Brasil. A partir de então, para alguns setores da sociedade, a esquerda defendia o “kit gay” e a “ideologia de gênero”, enquanto a direita defendia os valores da família tradicional e cristã. Esse é só um dos exemplos que podemos citar diante de tantas falas e posturas de Bolsonaro em relação ao gênero.

Os movimentos antigênero e antifeministas estão avançando em vários países, e podemos citar o exemplo da Argentina, com o governo de Javier Milei. Durante o Fórum Econômico Mundial em Davos, em 2024, na Suíça, Milei questionou o feminismo e as políticas para as mulheres, afirmando que o feminismo gera desigualdade entre homens e mulheres. Como consequência disso, no mesmo ano, foi dissolvido o Ministério da Mulher, Gênero e Diversidade, e a própria lei do feminicídio, na Argentina, está ameaçada, sob o argumento de que as vidas das mulheres e dos homens possuem o mesmo valor. Milei ignora o crescimento de feminicídios na Argentina e as possíveis causas para isso, e segue reforçando esses discursos nos anos seguintes, em 2025 e 2026.

No caso dos Estados Unidos, o retorno de Trump ao poder, em janeiro de 2025, também levantou debates em torno do gênero. No seu primeiro discurso como presidente dos Estados Unidos, Trump prometeu a extinção de programas de diversidade e anunciou a todos que “Será política oficial dos EUA que existam apenas dois gêneros, masculino e feminino”<sup>21</sup>. As opções “não binário” e “outras” também foram retiradas das confecções de documentos oficiais. Outra medida bastante anunciada nas primeiras semanas de governo Trump foi a decisão de que as mulheres trans cumprissem suas penas em cadeias masculinas. Com esse tipo de ação e discurso, Trump autoriza e legitima a violência para com as pessoas da comunidade LGBTQIAPN+, nos EUA, e também no mundo, já que seu governo inspira e influencia outras políticas e movimentos conservadores internacionais.

---

<sup>21</sup> AGORA só existem dois gêneros: masculino e feminino', diz Trump em discurso de posse. **G1**. São Paulo, 20 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/01/20/agora-so-existem-dois-generos-masculino-e-feminino-diz-trump-em-discurso-de-posse.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2025.

Esses tipos de governos ameaçam os direitos e as futuras conquistas de pessoas que lutam diariamente para permanecerem vivas.

A questão que estamos enfrentando atualmente é, portanto, perigosa e desafiadora. Ao utilizar esses discursos e estratégias, políticos e movimentos extremistas estão chegando ao poder e ameaçando direitos que foram conquistados através de muitas lutas. Movimentos sociais e debates acadêmicos estão cada vez mais sendo vigiados e censurados diante de movimentos desse tipo. Os desafios em sala de aula são cada vez maiores, pois ao mesmo tempo que surgem discursos perversos contra o gênero, também cresce a informação e o debate sobre os direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIAPN+. Como o/a professor/a pode lidar com diferentes questões ao mesmo tempo? Principalmente quando vivemos em um contexto político tão polarizado?

Em 2018, o Projeto de lei 7180/14, conhecido como Escola Sem Partido, foi arquivado. O projeto buscava alterar o artigo 3º da Lei 394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), priorizando os valores tradicionais da família em detrimento da pluralidade de ideias defendidas pela LDB. Seu arquivamento ocorreu, principalmente, após mobilizações de educadores/as e discussões intensas sobre a liberdade de ensino dos/as professores/as. Porém, seu esquecimento durou pouco tempo, sendo desarquivado em 2019 e recebendo novas movimentações em 2024. Isso indica que os debates em torno da liberdade de ensinar e a defesa da pluralidade de ideias continuam sendo ameaçados pelos setores conservadores, apesar do atual governo brasileiro apoiar essas questões.

Com a ameaça constante a alguns princípios da LDB que tratam do pluralismo de ideias, defesa de várias concepções pedagógicas, respeito à liberdade e à tolerância, professores/as encontram mais dificuldades para ministrar aulas perpassadas por conteúdos marcados pelo gênero no contexto escolar, por isso, é necessária a defesa e o fortalecimento das leis existentes que permitam o desenvolvimento de aulas sobre o tema, assim como os/as educadores/as precisam estar preparados/as para promoverem debates que busquem o respeito à diversidade e inclusão nas escolas.

Apesar do conservadorismo e de alguns retrocessos nos debates sobre gênero, algumas leis existentes permitem a discussão do gênero na sociedade e

educadores/as podem aproveitá-las para trabalhar na sala de aula. Sabemos que o ideal é ter um currículo e uma escola que trabalhe o gênero em todas as disciplinas e espaços escolares, mas, enquanto ainda não atingimos o ideal, é necessário que os/as educadores/as tenham em mãos legislações que amparam as discussões de gênero em suas aulas.

No Ceará, temos a semana Janaína Dutra<sup>22</sup>, criada a partir da Lei 17.480/2021, que proíbe a discriminação por orientação sexual ou identidade de gênero. A semana permite as discussões em torno do combate à LGBTfobia e o respeito à diversidade sexual e de gênero. Também temos a semana Maria da Penha, baseada na Lei n. 16.044, de 28 de junho de 2016, que estabelece a Semana Maria da Penha na Rede Estadual de Ensino do Ceará, que propõe atividades conscientizadoras sobre a violência contra a mulher.

Da mesma forma, a Lei do feminicídio, e a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que orienta promover a igualdade de gênero, raça, orientação sexual e identidade de gênero. Em 2024, sancionada pelo Geraldo Alckmin e assinada pelas ministras Cida Gonçalves, das Mulheres, e Macaé Evaristo, dos Direitos Humanos e Cidadania, a Lei n. 14.986 altera a LDB para abordar perspectivas femininas nos currículos escolares. instituindo a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História. Essa discussão deve acontecer nas escolas de educação básica, na segunda semana do mês de março, com o objetivo de valorizar as contribuições e conquistas das mulheres em diversas áreas do conhecimento.

Ao trabalhar com questões de gênero e sexualidade, o/a professor/a tem a chance de contribuir para uma sala de aula com mais respeito às diferenças entre os/as estudantes, além de possibilitar maiores oportunidades de aprendizagens àqueles/as que sofrem algum tipo de discriminação de gênero e sexual. Guacira

---

<sup>22</sup> Janaína Dutra nasceu em novembro de 1960, em Canindé, no Ceará. Foi vítima de LGBTfobia desde a adolescência e quando se mudou para Fortaleza, resolveu lutar pela comunidade LGBTQIAPN+. Formada em Direito pela UNIFOR, foi a primeira travesti a possuir a carteira da OAB e exercer a profissão com seu nome social. Dutra foi importante ativista pelos direitos LGBTQIAPN+, sendo presidente da Associação de Travestis do Ceará e contribuindo para a formação da fundação do Grupo de Resistência Asa Branca. Ela foi importante para a lei anti-homofobia de sua cidade natal. Sua luta inspirou a criação da Lei que institui a Semana Janaína Dutra, que promove o respeito à Diversidade Sexual e de Gênero no Ceará. Ver mais em: JANAÍNA Dutra: quem foi pioneira da luta LGBT e primeira travesti a ter carteira da OAB. **G1**. São Paulo, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/diversidade/noticia/2021/11/30/janaina-dutra-quem-foi-pioneira-da-luta-lgbt-e-primeira-travesti-a-ter-carteira-da-oab.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2026.

Lopes Louro (1997) entende que a diferença é histórica e depende das situações e momentos particulares; para a nossa sociedade a diferença é tudo aquilo que destoa da hegemonia branca, masculina, heterossexual e cristã.

Segundo estudos da Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil, 82% das pessoas trans abandonam o Ensino Médio entre os 14 e os 18 anos, e 60% dos jovens homossexuais sentem-se inseguros no ambiente escolar, segundo dados da Associação Brasileira de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (ABGLT), de 2016. Um ambiente que não promove discussões sobre gênero está contribuindo para a evasão escolar de diversos/as estudantes brasileiros/as, além de ferir o direito constitucional que defende a educação para todos.

É fundamental que a comunidade escolar compreenda que, ao discutir gênero e sexualidade, a escola não está incentivando a criança a mudar seu gênero ou iniciar a sua vida sexual precocemente, mas ensinando a convivência e o respeito à complexidade da identidade e da sexualidade humana, algo que faz parte das relações humanas no cotidiano contemporâneo. Para Butler (2024, p. 100-101):

Se um programa educacional incentiva uma visão complexa da sexualidade humana, e até mesmo ensina que as vidas de gays e lésbicas merecem respeito e dignidade, que tais vidas existem para serem reconhecidas e afirmadas, isso não significa que as crianças estejam sendo ensinadas a serem gays. Significa apenas que elas têm acesso a uma maneira de pensar sobre formas de viver a vida sexual e, sim, são encorajados a tentar descobrir o próprio desejo. Ser capaz de pensar sobre a vida gay e lésbica é, no mínimo, saber e reconhecer que outras pessoas na sociedade estão vivendo vidas corretamente descritas por esses termos. Isso pode muito bem trazer dignidade a essas vidas, o que não é o mesmo que se tornar gay ou lésbica nem que aprender que o certo é seguir uma única trajetória sexual. Pensemos em todas as vidas que consideramos dignas mesmo que não vivamos da mesma maneira. Se não fôssemos capazes de tal distinção, as únicas vidas dignas seriam aquelas que espelham a nossa – uma declaração de narcisismo, supremacia e arrogância cultural que recusa o encontro ético com a diferença.

bell hooks (2013, p. 25) defende a educação como prática de liberdade, onde o papel dos/as professores/as é de não apenas compartilhar informações, mas “ensinar de um jeito que respeite as almas dos nossos alunos é essencial para criar as condições necessárias para que o aprendizado possa começar do modo mais profundo e mais íntimo”.

Desse modo, a educação se transforma em uma importante ferramenta para trazer significado para o conhecimento adquirido em sala de aula, além de

inspirar conexão com o que é vivido na prática pelos estudantes. É necessário, portanto, que a escola se torne um lugar de debate e de reconhecimento das múltiplas formas de existir no mundo, contribuindo para a garantia de direito à educação plena de todos os estudantes e formando uma sociedade mais acolhedora e tolerante.

### **3 A UTILIZAÇÃO DAS QUESTÕES DE GÊNERO NA HISTÓRIA ENSINADA NO CEARÁ, EXPERIÊNCIAS E BALANÇOS**

#### **3.1 As questões de gênero e a consciência histórica**

Os usos do gênero na História ensinada na escola são diversos e complexos, e frequentemente refletem os debates ocorridos nos variados espaços acadêmicos, midiáticos e políticos, bem como também partem dos interesses e das vivências dos/as próprios/as professores/as sobre o tema. A escolha por trabalhar - ou não - as temáticas sobre o gênero e a sexualidade é determinada por múltiplos fatores que vão desde a falta de predileção pelo assunto ou por experiências em movimentos sociais que militam pela causa. O que pretendemos é refletir sobre a prática dos/as professores/as de História quando o gênero é acionado na sala de aula devido ao contexto político e social vividos pelos/as estudantes no contexto escolar.

O trabalho do/a historiador/a e do/a professor/a de História também passa pela reflexão da prática. O saber histórico e a prática, portanto, estão associados e, por isso, merecem uma atenção especial sobre como um contribui para a existência do outro. Rüsen (2007, p. 86) afirma que não existe neutralidade no conhecimento científico, já que o trabalho do/a historiador/a também é determinado pelas relações com a prática.

Dessa forma, a partir das reflexões de Rüsen (2007), compreendemos que, quando o gênero é mobilizado em sala de aula, o/a professor/a tem diante de si caminhos que devem ou não ser escolhidos: abordar o gênero de forma crítica no conteúdo didático ou seguir adiante nas narrativas tradicionais sem abordar as questões de gênero. De qualquer forma, a atitude tomada revela a não neutralidade e as possíveis motivações do/a professor/a pela sua escolha.

Para aprofundar nossos conhecimentos acerca dos usos do gênero no ensino de História, é necessário compreender primeiramente como estudantes aprendem História. Para Rüsen (2007), a História enquanto disciplina mobiliza elementos cognitivos de aprendizagem específicos da sua área que se diferenciam das demandas de outras áreas do conhecimento. Dessa forma, há uma necessidade de reflexão sobre uma didática própria da História.

A aprendizagem histórica utiliza como ponto de partida o tempo presente, valorizando os elementos que constituem o contexto social e político vivenciados pelos/as estudantes. A partir disso, por meio do ensino de História, o/a estudante consegue relacionar a historiografia com a sua cultura histórica<sup>23</sup>, ou seja, estabelecer conexões com o que estudou sobre o passado ao que vive na prática. Essa dinâmica contribui para a formação de identidades históricas, e sobre isso, Rüsen (2007, p. 107) afirma que:

A apropriação da História “objetiva” pelo aprendizado histórico é, pois, uma flexibilização (narrativa) das condições temporais das circunstâncias presentes da vida. Seu ponto de partida são as histórias que integram culturalmente a própria realidade social dessas circunstâncias. O sujeito não se constituiria somente se aprendesse a história objetiva. Ele nem precisa disso, pois já está constituído nela previamente (concretamente: todo sujeito nasce na história e cresce nela). O que o sujeito precisa é assenhorar-se de si a partir dela. Ele necessita, por uma apropriação mais ou menos consciente dessa história, construir sua subjetividade e torná-la a forma de sua identidade histórica. Em outras palavras: precisa aprendê-la, ou seja, aprender a si mesmo.

Dessa forma, a aprendizagem histórica torna-se eficiente quando o/a aprendiz atribui sentido ao passado, faz relações com o presente e, posteriormente, com o futuro, compreendendo melhor sua realidade social e desenvolvendo uma consciência histórica sobre sua vida prática, transformando-se em agente de mudanças dentro do seu próprio tempo.

Para analisar como funciona a aprendizagem histórica, é importante aprofundarmos o conceito de Didática<sup>24</sup> dentro da História. Jörn Rüsen é um dos grandes nomes de estudiosos da Didática em História e defende tratar a didática como a ciência da aprendizagem histórica. Schmidt (2017, p. 61) ressalta: “a importância da concepção de aprendizagem como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino da História, bem como a sua complexidade e

---

<sup>23</sup> Para Rüsen (2007, p. 121), a cultura histórica é “o campo de interpretação do mundo e de si mesmo, pelo ser humano, no qual devem efetivar-se as operações de constituição do sentido da experiência do tempo, determinantes da consciência histórica humana” e “o campo em que os potenciais de racionalidade do pensamento histórico atuam na vida prática”.

<sup>24</sup> O conceito de Didática é atualmente bastante discutido entre pesquisadores da área da Educação, assim como entre historiadores. Na área da História, um dos principais nomes sobre Didática em História é Jörn Rüsen que defende a didática como a ciência da aprendizagem histórica. Para Rüsen, a Didática da História produz cientificamente o conhecimento próprio da História para lidar com os processos de aprendizagem, pois entender a aprendizagem histórica requer compreender o pensamento histórico e como a História funciona (Schmidt, 2017).

diversidade de abordagens, tendo em vista a sua relação com a ciência de referência”.

Dessa forma, segundo Maria Auxiliadora Schmidt (2017, p. 62), a partir de uma ótica ruseniana, um dos eixos centrais da Didática da História é a própria aprendizagem histórica, cujos fundamentos fazem parte da ciência histórica. Ou seja, a aprendizagem deve orientar o método e, antes de preparar uma aula, o/a educador/a precisa compreender como estudantes aprendem aquele conteúdo.

Rüsen (2007, p. 87), ao refletir sobre o saber histórico e a prática, traz a seguinte ponderação:

Quero tratar da “práxis” como função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando, em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver - melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica da vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis) - afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico. Ela se torna a lógica (narrativa) própria desse pensamento, a dinâmica de sua realização e, enfim, também suas formas e regulação especificamente científica. Como o pensamento histórico pode realizar essa sua intenção na vida prática, e por força de sua constituição científica, é a questão central da “didática” como parte sistemática integrante da teoria da história.

A partir dos estudos de Rüsen (2007), observamos que o aprendizado em História deve servir como orientação para a vida prática dos estudantes. A articulação temporal entre o passado e o presente contribui para a atribuição de sentidos às experiências humanas necessárias para a constituição de identidades.

Schmidt (2017, p. 74) alerta que aprender história não deve ser um acúmulo de conhecimentos sobre o passado ou manter-se no nível do senso comum, por isso devemos atentar sobre como jovens absorvem o saber histórico e lhes atribuem algum sentido em suas próprias vidas.

A didática da educação histórica busca potencializar os elementos implícitos do conhecimento histórico, tornando-os explícitos na narrativa histórica para que se desenvolvam as três dimensões da consciência histórica através da aprendizagem histórica: experiência do passado, a interpretação destes fatos, e a orientação para a vida prática (Freitas, 2016, p. 251).

Outro conceito importante para a aprendizagem histórica é o da consciência histórica, também pensado por Rüsen (2007, p. 104) como “constituição

de sentido sobre a experiência do tempo, no modo de uma memória que vai além dos limites da de sua própria vida prática”.

Schmidt (2017, p. 64), por sua vez, apresenta a consciência histórica como um ponto de pressuposto, já que estudantes apresentam uma forma própria de entender as dimensões do tempo através das suas relações com a vida cotidiana e também como um ponto de finalidade, pois, a partir do ensino de História, estudantes transformam e ampliam suas percepções sobre o tempo.

Para Freitas (2016, p. 250), “Rüsen propõe uma renovação no sentido de ensinar e aprender história superando certos conceitos já estabelecidos, afirmando que a formação histórica deve ter como meio e fim a atuação da consciência histórica”. Ou seja, de acordo com o autor, através da reflexão levantada por Rüsen, afasta-se a concepção externa de que didática é uma forma de facilitar um conhecimento mais complexo em algo mais acessível para níveis mais básicos.

Portanto, o ensino de História deve ser pensado sempre em colaboração com a compreensão do contexto social, cultural e político de nossos/as estudantes. Também não podem ser ignorados os saberes constituintes juvenis, pois a História também pode ser mobilizada através das redes sociais, cinema, livros, jogos e outros materiais. Professores/as, através dos estudos de Rüsen (2007), precisam pensar o ensino em associação com esses elementos do presente e também com os saberes dos/as estudantes. Através da didática da História, que possui características próprias de abordagens e busca construir organização e sentido ao passado, o/a professor/a pode contribuir para que os/as jovens em idade escolar se reconheçam e compreendam os problemas sociais, buscando resolução para os conflitos, adquirindo então, a consciência histórica.

No caso do gênero nas aulas de História, entendemos que os/as estudantes estão inseridos/as dentro de um contexto marcado por profundas desigualdades de gênero e preconceitos. Nos últimos anos, observamos o crescimento de grupos masculinistas intitulados como *Redpill*<sup>25</sup> e *incell*<sup>26</sup>. Segundo a

---

<sup>25</sup> Conceito criado a partir do filme Matrix, em que a pílula vermelha poderia ser utilizada para o despertar sobre a realidade. Para esse movimento, a pílula vermelha significa um despertar sobre as mulheres, libertando os homens da dominação feminina (Pereira, 2025).

<sup>26</sup> Abreviação de *involuntary celibates*, que significa celibatários involuntários. Trata-se de um movimento que nutre um ressentimento em relação às mulheres, muitas vezes as culpando pelas frustrações amorosas (Willingham, 2025).

cientista política Bruna Camilo<sup>27</sup>, esses grupos têm em comum os discursos de ressentimento em relação às mulheres.

Os grupos masculinistas estão cada vez mais presentes nas redes sociais, fóruns de jogos e páginas no Instagram. Essa realidade dos discursos misóginos frequentemente sai do ambiente *online* para a sala de aula, muitas vezes, ocasionando episódios de violência entre jovens e contribuindo para o crescimento estatístico do feminicídio mundial.

Em setembro de 2025, uma estudante foi vítima de espancamento por cinco colegas dentro de uma escola em Pernambuco e, segundo investigações, a motivação das agressões teria sido a rejeição da jovem a um pedido para ficar com um dos garotos (Ferraz, 2025). No mesmo ano, o Brasil registrou mais de mil casos de feminicídio<sup>28</sup>, e entre os meses de janeiro e junho, foram contabilizados 33.999 estupros contra mulheres, segundo levantamento feito pelo Observatório da Mulher Contra a Violência<sup>29</sup>. Os dados comprovam que nossa sociedade está repleta de violência de gênero, sendo a escola também um meio onde esses tipos de discursos e práticas violentas acontecem.

Ao refletir historicamente sobre a violência, Arlette Farge (2011) nos alerta que a violência não é irracional e nem deve ser naturalizada. A violência é produzida e racionalizada, legitimada por atores sociais e discursos em determinados tempos e espaços; ela ganha corpo através de falas, interpretações e racionalidades que transformam o outro em inferior e descartável, alvo das práticas violentas. Sobre o trabalho do/a historiador/a, Farge (2011, p. 39) pontua que:

É preciso então compreender as formas de racionalidade que fazem jorrar a violência. Um espaço complexo se abre onde o historiador, cujo procedimento é de revelar os mecanismos racionais que conduzem à violência, mostra eventualmente que, se esses mecanismos existem, outros

<sup>27</sup> REDPILL, Incel, MGTOW: entenda o que acontece em grupos masculinos que pregam ódio às mulheres. **G1**. São Paulo, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/03/03/redpill-incelel-mgtow-entenda-o-que-acontece-em-grupos-masculinos-que-pregam-odio-as-mulheres.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2026.

<sup>28</sup> BRASIL tem mais de mil casos de feminicídio registrados em 2025. **Jornal Nacional**. Rio de Janeiro, 1 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/12/01/brasil-tem-mais-de-mil-casos-de-feminicidio-registrados-em-2025.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2026.

<sup>29</sup> MAPA Nacional da Violência de Gênero aponta alta nos casos de feminicídio. **Senado Federal**. Brasília, DF, 17 dez. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/noticias/mapa-nacional-da-violencia-de-genero-aponta-alta-nos-casos-de-feminicidio>. Acesso em: 5 maio 2026.

podem existir, contrários, diferentes, se abrindo a novas possibilidades. Violência, barbárie e crueldade são organizações de poder que se inscrevem em enunciações políticas: nada é fatal nem mesmo obrigatório em sua aparição, uma vez que todo mecanismo é um jogo que se desmonta, e por vezes mesmo se abole, num outro jogo.

Através das ponderações de Farge (2011), consideramos que a violência de gênero e os discursos misóginos podem ser compreendidos como mecanismos racionais que operam como justificativas para a inferiorização das mulheres. A juventude não nasce violenta, mas aprende essa lógica violenta e naturaliza tais racionalidades. Esse tipo de racionalidade serve a uma lógica social e a uma política contemporânea, no qual o acesso das mulheres a direitos e a posições de poder pode ser visto como ameaça a uma estrutura vigente que beneficia determinados homens em posições específicas de poder dentro de uma lógica patriarcal.

Como forma de desmontar a naturalização da violência, a História exerce um papel fundamental ao evidenciar os processos históricos que fazem parte das constituições dessas práticas. A História contribui para revelar que as violências não são inevitáveis e nem naturais, possibilitando novas interpretações sobre o passado que favoreçam a problematização dos discursos de ódio atuais.

Dessa forma, é necessário que o/a professor/a de História perceba que a escola está inserida dentro de um contexto absurdamente violento e que os/as estudantes fazem parte desta realidade, tendo em vista que muitos presenciaram, foram produtores/as ou vítimas dessas violências de gênero, fazendo com que o espaço escolar se torne um dos lugares buscados para desabafos e pedidos de ajuda. A assistência é necessária, mas também é importante que os/as estudantes compreendam o porquê dessas violências acontecerem e busquem resoluções para essas desigualdades de gênero que acontecem dentro e fora do espaço escolar.

A partir disso, compreendemos que o/a professor/a de História, ao lidar com o gênero em sala de aula, deve ter como finalidade a busca pela consciência histórica dos/as estudantes, pois a História tem também uma função social e pode ser uma importante ferramenta para o reconhecimento dos problemas sociais e de gênero, não apenas do conhecimento acumulativo e técnico sobre o passado.

A atuação docente associada à didática da História contribui para dar sentidos e significados ao passado aprendido, recuperando eventos a partir do

presente dos/as estudantes. Ou seja, a partir da formação histórica, os/as estudantes podem aprender sobre as questões de gênero e problematizá-las em suas vidas práticas.

Ao se deparar com o conteúdo dos currículos e da BNCC, o/a professor/a, ao ministrar suas aulas, pode enfrentar demandas do cotidiano escolar que possibilitam adentrar nas questões que envolvem o gênero e a sexualidade. Um comentário em sala de aula, uma notícia na comunidade, uma vivência específica de algum estudante, tudo isso pode emergir na sala de aula fazendo com que o conteúdo tome outros rumos.

Por isso, é interessante que as aulas sempre levem em consideração as experiências dos/as estudantes para associá-las aos conteúdos sobre o passado, pois esse passado também está constituído no presente de diversas formas. Ao atribuir sentido sobre o que está estudando, o/a estudante entende melhor o seu presente e poderá adquirir uma consciência histórica a partir das reflexões sobre o conhecimento adquirido, podendo dar utilidade a esse saber com ações na vida prática e como sujeito da sua própria história.

Também devemos pensar na própria escola como um lugar que produz e reproduz desigualdades de gênero, pois, segundo Louro (1997), a escola é um lugar que classifica, ordena e hierarquiza. A partir dos espaços das escolas, podemos perceber os ambientes frequentados por meninos e meninas e pensar sobre como a desigualdade também está sendo produzida dentro do ambiente escolar.

Em uma pesquisa realizada entre os meses de dezembro de 2023 e maio de 2024, intitulada *Girls Just Wanna Have Fun* (Perkins; Will Research, 2024), podemos analisar como jovens usufruem os espaços públicos, incluindo os pátios da escola. Nesse estudo, observamos que, em duas escolas da Espanha (objeto de uma das pesquisas), os meninos ocupavam os centros e espaços mais abertos (campos e quadras), enquanto as meninas permaneciam nas bordas (escadarias e lugares mais reservados)<sup>30</sup>. Sobre os espaços da escola, Guacira Lopes Louro (1997, p. 58) aponta que:

---

<sup>30</sup> PESQUISA evidencia hierarquia de gênero em escolas e áreas públicas. **Bravo!** São Paulo, 20 out. 2025. Disponível em: <https://bravo.abril.com.br/arte/pesquisa-evidencia-hierarquia-de-genero-em-escolas-e-areas-publicas/>. Acesso em: 6 maio 2026.

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o "lugar" dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também, que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio escolar informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos arquitetônicos "fazem sentido", instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos.

A partir dessas reflexões, compreendemos que os problemas em torno das desigualdades de gênero não acontecem apenas através das vivências dos/as estudantes fora dos muros escolares, mas também acontecem dentro da escola, sendo, muitas vezes, incentivados pela forma como a escola impõe suas regras e organiza os espaços. Louro (1997, p. 59) chama a atenção para que “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

A escola também contribui para as violências de gênero em suas práticas diárias e espaços. Conforme aponta Louro (1997), desde a educação infantil, há uma instrução voltada para o controle de corpos e de comportamentos, frequentemente moldados a partir de concepções normativas sobre o que é ser menino ou menina numa sociedade, o que acaba por restringir espaços para as diferenças e para os sujeitos cujas características não se adaptam aos padrões estabelecidos.

Dessa maneira, a História ensinada em sala de aula deve problematizar seus conteúdos a partir de uma abordagem de gênero para não reforçar as desigualdades que já existem dentro da escola. A História precisa questionar os silenciamentos, as ausências e a permanência de determinadas narrativas que excluem sujeitos e contribuem para o preconceito. A consciência histórica, dessa forma, deve ser o objetivo da didática aplicada pelos/as professores/as com a intenção de que estudantes possam transformar suas práticas dentro e fora da escola.

### **3.2 A autonomia e protagonismo juvenil no processo de aprendizagem**

Paulo Freire (1996) aponta para a existência de uma educação “bancária”, na qual o/a educador/a é responsável por depositar conteúdos sem

aprofundamentos críticos e problematizadores, enquanto o/a educando/a é mero receptor/a dessa aprendizagem. Esse tipo de visão em relação à educação fez e faz parte da realidade brasileira, entretanto, Freire nos mostra que, apesar desse modelo educacional, estudantes podem resistir e superar os limites da educação bancária.

Para os estudos de gênero na escola de educação básica, compreendemos que a postura dos/as jovens que Freire (1996) aponta como “rebeldia”, é necessária no cotidiano escolar, pois é nesse ambiente onde persistem práticas pedagógicas bancárias e há regras, espaços e relações que acentuam desigualdades e reproduzem estereótipos que legitimam preconceitos. Essa rebeldia consiste em forças que permitem os/as estudantes duvidarem, questionarem e compararem o saber tradicional visto na escola. Segundo Freire (1996, p. 13):

O necessário é que, subordinado, embora, à prática “bancária”, o educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bancarismo”. Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar. Esta é uma das significativas vantagens dos seres humanos – a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Isto não significa, porém, que nos seja indiferente ser um educador “bancário” ou um educador “problematizador”.

Paulo Freire (1996) destaca que aprender é uma das características humanas mais centrais, então, podemos enxergar a rebeldia intelectual como uma forma de sair da superficialidade da educação bancária.

Em relação ao gênero e a sexualidade, através dessa postura rebelde, os/as jovens podem questionar a educação que recebem, na qual ainda existem os discursos estereotipados sobre gênero e a naturalização das desigualdades entre os sujeitos. A partir da necessidade humana de aprender para sair do superficial, os/as estudantes podem confrontar espaços e ideias que reproduzem preconceito no espaço escolar, podendo, até mesmo, formular novos projetos que enfrentam os discursos dominantes.

Uma educação problematizadora é fundamental para debater os preconceitos e as desigualdades existentes na escola, pois compreende os/as estudantes não apenas como receptores/as da educação, mas como sujeitos que podem também questionar os silenciamentos, problematizar os estereótipos e

interpretar o passado com o olhar crítico. Por isso, destacamos a importância do papel de educadores/as que lidam diariamente com a juventude no ambiente escolar. Os/as professores/as podem contribuir com a formação do pensamento crítico estudantil, conectando o saber à realidade do estudante. Segundo Freire (1996, p. 14):

Percebe-se, assim, a importância do papel do educador, o mérito da paz com que viva a certeza de que faz parte de sua tarefa docente não apenas ensinar os conteúdos mas também ensinar a pensar certo. Daí a impossibilidade de vir a tornar-se um professor crítico se, mecanicamente memorizador, é muito mais um repetidor cadenciado de frases e de idéias inertes do que um desafiador. O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória – não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialética mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. A realidade com que eles têm que ver é a realidade idealizada de uma escola que vai virando cada vez mais um dado aí, desconectado do concreto.

Para Freire (1996), é importante que exista um respeito em relação aos saberes dos/as educandos/as, principalmente os/as das classes populares, pois são saberes construídos socialmente a partir das suas vivências nas comunidades. Valorizar esses saberes é uma forma de evitar a exclusão dos saberes populares e também de defender a democracia dentro da educação. Dessa forma, o/a professor/a, em diálogo com os/as jovens, pode problematizar esses saberes e torná-los importantes para os conteúdos estudados, além de promover uma mudança social a partir da autonomia estudantil.

A educação libertadora precisa abominar qualquer tipo de discriminação ou preconceito para ser efetiva e democrática. A autonomia estudantil e a transformação social só acontecem quando os preconceitos são escancarados e enfrentados de forma crítica. As desigualdades, as exclusões, os silenciamentos e os preconceitos fazem parte da realidade dos/as jovens e, portanto, devem ser analisados criticamente por educadores/as e educandos/as com o objetivo de entendê-los e superá-los.

A partir das análises de Freire (1996), concluímos que o/a estudante precisa conhecer as diferenças e a realidade do outro, pois relacionar-se com o

outro contribui para uma melhor compreensão de si mesmo e da realidade que vivemos. Estudante e professor/a, portanto, precisam estar sempre dentro de um movimento de diálogo e confronto de ideias como uma forma de superação do desconhecimento e, conseqüentemente, do preconceito.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar. Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto. A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a “outredade” do “não eu”, ou do tu, que me faz assumir a radicalidade de meu eu (Freire, 1996, p. 19).

Defendemos o protagonismo e a autonomia estudantil a partir dessa ótica de Freire, em que os/as estudantes devem se reconhecer como sujeitos históricos e políticos que podem ser agentes da transformação social. Nossos/as estudantes, principalmente das escolas públicas, são marcados/as por diversas condições sociais, raciais e de gênero. Portanto, devemos, enquanto educadores/as, contribuir para uma educação libertadora que esteja em constante diálogo com a realidade desses/as jovens, promovendo questionamentos e contribuindo para mudanças estruturais dentro e fora da escola.

Moura e Silva (2021, p. 679) apontam que “para que o protagonismo estudantil seja efetivamente garantido cabe que as subjetividades dos jovens sejam reconhecidas e norteadoras das ações educativas”. Portanto, a juventude deve ser considerada como um grupo plural e relevante para todas as estratégias metodológicas educacionais, e deve-se incluir suas vivências, experiências, interesses e ideias para que o protagonismo seja efetivado.

Para bell hooks (2013), a pedagogia feminista e o pensamento de Paulo Freire convergem, pois contribuem para a noção de que devemos deixar de ser objetos para sermos sujeitos e agentes transformadores das nossas realidades. A autora compartilha e reconhece as contribuições de Freire em suas obras feministas, uma vez que ampliou a sua noção sobre uma educação libertadora, reconhecendo a importância da resistência e da consciência crítica das mulheres negras. Além disso, bell hooks (2013) amplia o debate de Freire, ao trazer as dimensões raciais e sociais

para serem analisadas nos discursos feministas, algo que havia sido ignorado nos primeiros estudos das feministas brancas.

Defendemos a ideia de que a pedagogia libertadora e a consciência histórica devem ser alinhadas às perspectivas feministas utilizadas em sala de aula. Diante de um contexto social marcado pela misoginia e pela desigualdade de gênero, uma educação alinhada com a consciência crítica e histórica dos/as estudantes contribui para que a escola não seja neutra diante do preconceito e das opressões.

A autonomia estudantil acontece a partir da compreensão que temos sobre o papel do/a estudante na educação. Os/as estudantes devem ser capazes de pensar sobre as suas próprias experiências, marcadas por contextos violentos e de exclusão, e produzir conhecimentos a partir disso. Uma educação comprometida com a liberdade e a consciência histórica possibilita um campo fértil para o crescimento da criticidade e do desejo de transformação.

bell hooks (2013) destaca que, quando a educação é libertadora, não são apenas os/as estudantes que se fortalecem nesse processo, mas também os/as professores/as. Sobre isso, a autora defende que:

Quando a educação é a prática da liberdade, os alunos não são os únicos chamados a partilhar, a confessar. A pedagogia engajada não busca simplesmente fortalecer e capacitar os alunos. Toda sala de aula em que for aplicado um modelo holístico de aprendizado será também um local de crescimento para o professor, que será fortalecido e capacitado por esse processo. Esse fortalecimento não ocorrerá se nos recusarmos a nos abrir ao mesmo tempo em que encorajamos os alunos a correr riscos. Os professores que esperam que os alunos partilhem narrativas confessionais mas não estão eles mesmos dispostos a partilhar as suas exercem o poder de maneira potencialmente coercitiva (hooks, 2013, p. 35).

A partir das considerações de bell hooks (2013), compreendemos que, quando aplicada em sala de aula, a educação como prática da liberdade possibilita o envolvimento crítico de todos os/as participantes no processo educacional. Além disso, consideramos que a pedagogia libertadora, quando articulada à consciência histórica, possui capacidade de mobilizar não apenas estudantes e professores/as, mas também a comunidade em que a escola está inserida. Dessa forma, os/as estudantes munidos de autonomia e consciência crítica podem elaborar projetos que

envolvam suas famílias, incentivando discussões e práticas que transformem suas realidades sociais.

A pedagogia engajada de hooks (2013) traz reflexões sobre a sala de aula e a transformação de todos os sujeitos envolvidos nas práticas pedagógicas. Dentro do ambiente escolar, educadores/as e educandos/as devem se reconhecer como sujeitos históricos e agentes de transformação. Portanto, a sala de aula e a escola também devem ser vistas como lugares históricos e de engajamento social. As experiências devem ser compartilhadas e problematizadas nesses espaços, bem como as emoções integrantes que fazem das vivências de educadores/as e educandos/as. A partir da partilha e dos debates decorrentes disso, teremos um fortalecimento e mobilização de todo o corpo escolar e também da comunidade.

O ambiente escolar é um espaço importante para a formação da juventude, pois, segundo Seffner e Vargas (2024, p. 755), “No cotidiano escolar, as crianças e jovens convivem entre si, em um processo de sociabilidade e se relacionam com as regras da instituição, que são regras de espaço público, em um processo de socialização”. Para Seffner e Vargas (2024), é na escola que os/as jovens podem ter mais contato com outros conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, ao mesmo tempo em que podem desenvolver habilidades necessárias para questionar todos esses saberes e também serem agentes de transformação.

Seffner e Vargas (2024) ressaltam que os/as jovens agem agregados/as em culturas juvenis e por afinidades que passam por religião, gênero, raça, cultura etc. Nesse sentido, é fundamental que educadores/as levem em consideração a inserção dos jovens em vários grupos e espaços de sociabilidade que fazem parte das culturas juvenis, pois a escola é o lugar em que os/as jovens aprendem a conviver com as diferenças, mas também a compreender como essas diferenças são produzidas historicamente e influenciadas por relações de poder.

Dessa forma, para colocar em prática uma educação libertadora, devemos pensar na cultura escolar e nas culturas juvenis, pois, segundo Seffner e Vargas (2024, p. 757) “é na cultura escolar que se faz o exercício das atitudes críticas em relação ao conhecimento e à organização das formas sociais”. A educação que tem compromisso com a criticidade e a autonomia estudantil precisa

considerar também as vivências e experiências juvenis para poder concretizar a problematização das regras e das estruturas de poder. Assim como os/as educandos, a atuação docente também precisa de autonomia e quando possui liberdade é bastante relevante para a cultura escolar, já que:

A cultura escolar é ambiente no qual crianças e jovens são estimulados/as à construção de um *modus vivendi*, conjunto de estratégias pelas quais se aprende a conviver com quem pensa diferente, como se dá a produção da diferença, e a interrogar, de modo crítico, a herança institucional recebida. Professores e professoras dotados/as de autonomia docente, exercendo sua função de adultos de referência (Seffner, 2016), e atuando de modo a manifestar a autoria pedagógica de suas decisões em sala de aula, contribuem decisivamente para a construção desse *modus vivendi*. Habitar o mundo em que se nasce implica movimentos de adaptação e de modificação, tal processo é altamente político, e altamente pedagógico, e só pode ocorrer em clima de liberdade de ensinar e liberdade de aprender (Seffner; Vargas, 2024, p. 757).

A juventude precisa ser compreendida dentro de um espectro plural e complexo, sendo a escola um espaço significativo para a visualização das atuações dos jovens dentro do contexto escolar. Para Seffner e Vargas (2024):

[...] a escola se coloca como palco para a produção e visibilidade das culturas juvenis nos tempos livres, de encontro dos/as estudantes, a exemplo dos momentos de entrada, saída, recreios, troca de períodos, festas, entre outros. Conforme já salientamos, não há mais como viver a condição infantil e juvenil no Brasil sem ser em estreita conexão com a cultura escolar (Seffner; Vargas, 2024, p. 759).

Dessa forma, compreende-se que os/as jovens possuem múltiplas formas de socialização para além dos muros da escola, porém todos/as encontram-se no ambiente escolar devido a atual legislação educacional brasileira que abrange essa faixa etária. É na escola que os/as jovens podem compartilhar suas vivências imbricadas nas culturas juvenis e aprendem a conviver com a diferença. Seffner e Vargas (2024) apontam, ainda, que, nas periferias, a escola se destaca como um lugar de socialização segura devido à escassez de espaços de sociabilidade e ao contexto violento.

A escola é o ponto de encontro para práticas culturais diversas, experiências religiosas, estilos musicais, clubes de jogos, bem como visões políticas e vivências online, já que os/as estudantes levam os conhecimentos adquiridos nesses espaços para a sala de aula e, através da autonomia do/a professor/a e dos

saberes compartilhados, esses assuntos podem ser devidamente questionados, historicizados e problematizados, revelando a educação como prática libertadora.

Frequentemente a juventude precisa lidar com silenciamentos, exclusões e com normas institucionais que reproduzem desigualdade de gênero. Essas questões fazem parte das culturas juvenis em um momento sensível para a formação de pensamento e identidade dos/as jovens. Assim, a escola também é palco para os conflitos relacionados ao gênero e à sexualidade. É, portanto, indispensável considerar a autonomia estudantil e docente para que os estudos e debates acerca do gênero e da sexualidade sejam efetivos no cotidiano escolar. Para que isso aconteça, é urgente refletir sobre como a escola é importante para a trajetória dos/as educandos/as e, por meio dela, os/as jovens brasileiros/as vivenciam suas culturas juvenis.

O compartilhamento de experiências da juventude, seja essa experiência boa ou marcada por exclusões e conflitos, bem como as tensões que surgem na escola, constitui um elemento necessário para que a prática educacional libertadora assuma o seu papel como motor de transformação social.

### **3.3 O ensino de História e gênero nas práticas educacionais cearenses**

A partir das mudanças ocorridas na historiografia, no campo acadêmico e na própria legislação brasileira<sup>31</sup>, observamos que o gênero aos poucos foi sendo incorporado no cotidiano escolar brasileiro. Diversos/as educadores/as brasileiros/as promovem os debates em torno do gênero e da sexualidade na educação básica, desencadeando a necessidade de nos apropriarmos dessas discussões ocorridas em sala de aula entre professores/as e estudantes.

As problematizações desenvolvidas acerca do gênero nas escolas permitem uma reflexão sobre como esses temas vêm sendo conduzidos no ambiente escolar, bem como compreender as dificuldades enfrentadas pelos/as educadores/as e educandos/as diante dessas questões. Esses debates permitem interpretar casos em que houve avanços, mas também pensar sobre as resistências

---

<sup>31</sup> Apesar dos retrocessos que aconteceram nos últimos anos, com as discussões de gênero sendo suprimidas de alguns planos educacionais e da própria BNCC, consideramos que alguns avanços também ocorreram como por exemplo: a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História, o Agosto lilás, a Semana Janaína Dutra etc.

presentes na comunidade escolar e nas estratégias utilizadas pelos/as professores/as para lidar com os possíveis embates.

Dessa maneira, pretendemos investigar como o gênero e a sexualidade têm sido abordados nos materiais pedagógicos utilizados nas aulas de História, assim como analisar como os/as educadores e os/as estudantes vêm se apropriando desses debates no contexto escolar, observando as experiências em que houve avanços nas discussões ou dificuldades na recepção dos questionamentos sobre gênero.

Com o surgimento de alguns programas de pós-graduação voltados ao ensino de História, como é o caso do ProfHistória, podemos ter acesso aos materiais produzidos por educadores/as sobre suas próprias práticas pedagógicas, incluindo aquelas que envolvem o gênero e a sexualidade. O Programa de Pós-Graduação em Ensino de História surgiu em 2012, a partir da mobilização de docentes do Rio de Janeiro alinhados à proposta da CAPES de criar mestrados profissionais destinados a professores/as da educação básica. O Programa atua diretamente nas demandas educacionais de docentes e incentiva debates atuais sobre o ensino de História<sup>32</sup>.

Ao observar o repositório de dissertações defendidas pelo ProfHistória, na Universidade Federal do Ceará, identificamos trabalhos defendidos a partir de 2022 que envolvem temas como educação antirracista, educação patrimonial, história local, metodologias para o ensino de História, análises de legislações educacionais e discussões sobre a BNCC etc. Dentre as dissertações analisadas, constatamos que o gênero não aparece como tema central nem nas palavras-chave das pesquisas, surgindo apenas de forma secundária em tópicos ou capítulos que contribuem para reflexões periféricas sobre o objeto principal.

Em relação às dissertações defendidas pelo Programa de Pós-Graduação em História da UFC, percebe-se a presença do gênero em maior grau em diversas temáticas que envolvem a imprensa, períodos ditatoriais brasileiros, movimentos feministas, entre outras. No entanto, no que se refere ao gênero, no contexto

---

<sup>32</sup> Dados obtidos sobre o ProfHistória no site oficial. Disponível em: <https://site.profhistoria.com.br/o-profhistoria/>. Acesso em: 14 maio 2026.

educacional, encontramos poucos trabalhos e a maioria remete a períodos históricos mais distantes, como ditaduras.

As dissertações sobre gênero, independentemente do recorte temporal analisado, são importantes pois contribuem para reflexões atuais sobre as práticas cotidianas dos/as professores/as de História. Além disso, esses trabalhos também permitem a elaboração de materiais pedagógicos complementares aos currículos tradicionais, tendo o gênero como eixo principal nas discussões a serem realizadas nas salas de aula.

Dessa maneira, constata-se a ausência de produções, em programas de pós-graduação da Universidade Federal do Ceará, de profissionais da educação básica cearense, sobre suas práticas pedagógicas que tenham como foco principal as análises sobre o gênero e a sexualidade no contexto das aulas de História. Torna-se necessário pensar sobre essas questões no meio acadêmico e escolar, de modo a refletir sobre métodos e estratégias capazes de enfrentar uma conjuntura em que os direitos das mulheres seguem constantemente ameaçados.

No repositório do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras da Universidade Estadual do Ceará encontram-se diversas dissertações voltadas ao ensino. Os trabalhos abordam vários temas e, entre eles, estão os que relacionam o gênero e o ensino de História. Essas pesquisas buscam refletir sobre a formação de professores/as, os materiais didáticos utilizados e também sobre os desafios enfrentados no cotidiano escolar. Portanto, analisaremos algumas dessas dissertações.

Na dissertação de Antônia Cavalcante (2024), intitulada “A representação das mulheres nos livros didáticos de História do Novo Ensino Médio”, pode-se analisar como as mulheres estão sendo representadas nos livros didáticos de História do ensino médio, utilizado na rede pública estadual de Quixadá e em outras cidades do sertão central cearense. Os livros em questão são o “Identidade em Ação” e a “Moderna Plus (PNLD 2022 – 2024)”. Para Cavalcante (2024, p. 19):

[...] os Livros Didáticos não são neutros e assim podem explorar, problematizar ou naturalizar discursos. É preciso levar em consideração seus lugares de produção, além do próprio processo de escolha e ainda o seu consumo. Daí a importância de se saber quais os signos, os enunciados que são repetidos continuamente, nos materiais imagéticos e nas narrativas

dos livros didáticos, sendo que tais manuais têm suas ditas “verdades” potencializadas pela legitimidade que lhes é conferida especialmente no ambiente escolar.

A partir do trabalho realizado por Cavalcante (2024), pode-se analisar um dos principais materiais pedagógicos utilizados pelos/as professores/as de História da rede pública de ensino médio cearense. Na conclusão da autora, percebe-se que, em muitos conteúdos abordados, as imagens das mulheres não são problematizadas, apenas ilustradas. Alguns papéis masculinos e femininos são naturalizados, contribuindo para preconceitos e estereótipos de gênero. Outro ponto relevante é a representação das mulheres em seções de atividades e boxes à parte, trazendo desconexão com o texto principal.

Apesar dos livros analisados terem pontos positivos sobre mulheres em sua pluralidade racial, social e étnica, é importante que os/as educadores/as cearenses tenham um conhecimento aprofundado sobre gênero, interseccionalidade e história das mulheres para discutir e problematizar os temas levantados pelos livros. Por fim, Cavalcante (2024) ressalta a não neutralidade e as limitações dos livros didáticos, defendendo novas abordagens nesses materiais. Além disso, a importância e a necessidade de formação continuada para os/as professores/as.

Antônia Souza (2023) também contribui para a análise do livro didático, abordando como as mulheres negras são representadas nas páginas desse material. Os livros analisados fazem parte da coleção História, Sociedade e Cidadania, da editora FTD, bastante usado nas escolas públicas cearenses de ensino fundamental, inclusive na escola em que leciono. Em sua conclusão, a autora aponta que:

[...] as mulheres negras ainda assumem papel secundário, que é predominantemente englobada em categorias universais, o que invisibiliza sua participação na história, também dificulta as representações mentais acerca delas, para além da escravidão, em situações de destaque na sociedade (Souza, 2023, p. 148)

A partir da leitura do trabalho de Souza (2023), nota-se como algumas discussões sobre gênero, raça e interseccionalidade ainda precisam avançar no âmbito do ensino. Os livros didáticos são um dos principais materiais utilizados pelos/as professores/as, embora não o único, e precisam ser questionados diante da

ausência das mulheres em seus aspectos raciais, sociais e culturais. Da mesma forma, os/as educadores/as precisam de subsídios para interpretar seus materiais de trabalho para não reproduzirem os silenciamentos e as exclusões de mulheres presentes nesses equipamentos pedagógicos.

Na dissertação intitulada “Docência e letramento feminista como prática política e de resistência, a partir das obras *Sejamos Todos Feministas* e *Para Educar Crianças Feministas*, de Chimamanda Ngozi Adichie”, a autora Nayara Martins Costa Sarmiento (2025) revela que sua pesquisa é resultado de sua experiência como professora diretora de turma no Ensino Médio cearense e sua intenção é “promover reflexões entre os profissionais da educação acerca da necessidade de pautarmos a nossa prática docente em uma perspectiva feminista, antissexista e antirracista”.

Sarmiento (2025) aponta que, entre os professores diretores de turma entrevistados em sua pesquisa, alguns sentem insegurança conceitual em relação ao feminismo e sentem receio de rejeição por parte de estudantes e da comunidade escolar. A autora conclui que existem lacunas nas formações docentes e reforça a necessidade de formação continuada sobre esses temas. Para Sarmiento (2025, p. 72):

A formação de professores deve ir além da apresentação de conteúdos teóricos. É fundamental criar oportunidades de diálogo e reflexão que fortaleçam a autonomia pedagógica dos(as) docentes frente às resistências e inseguranças. A preparação para lidar com temas como gênero, feminismo e diversidade precisa considerar o contexto escolar, valorizando a escuta e oferecendo estratégias para mediar conflitos e promover debates críticos e inclusivos.

Nas entrevistas e oficinas elaboradas por Sarmiento (2025), ficam escancarados os discursos equivocados sobre o feminismo. Nas respostas dos professores entrevistados, nota-se como o contexto político atual colabora para o receio em trabalhar com questões feministas em sala de aula. Outro dado importante apresentado pela autora é em relação ao desconhecimento, entre os educadores, sobre dados referentes à violência contra as mulheres.

Na dissertação de Nayara Sarmiento (2025), a partir das oficinas de letramento feminista realizadas pela pesquisadora, pode-se notar a ignorância entre os educadores sobre conceitos básicos do feminismo. Alguns docentes relataram

que sentem medo de abordar o conteúdo de forma equivocada. Também observamos a necessidade de promover espaços de escuta, acolhimento e de leituras sobre as questões de gênero, pois os/as professores/as colhem consequências de uma educação patriarcal e sexista em suas próprias realidades.

No repositório de dissertações e teses da Pós-Graduação em Educação Brasileira da Universidade Federal do Ceará, também se encontram diversos trabalhos que pensam o gênero e a sexualidade em múltiplas áreas do conhecimento e seus vários aspectos educacionais. Alguns trabalhos pensam na recepção dos estudantes sobre o tema, enquanto outros investigam as políticas públicas na educação básica e superior. Também há pesquisas que observam as estratégias utilizadas no enfrentamento às violências contra as mulheres e no papel das masculinidades nas práticas violentas. Essas dissertações contribuem para a compreensão sobre como o gênero está sendo pensado e trabalhado na educação cearense, abrindo possibilidades de análises e elaboração de estratégias e metodologias voltadas para o combate ao preconceito e desigualdade de gênero nas salas de aula do Ceará.

Também deve-se mencionar os papéis dos Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) e do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC). O PIBID é um programa da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) de bolsas para estudantes dos cursos de licenciatura das universidades. Os estudantes contemplados com as bolsas atuam nas escolas públicas como forma de preparação para as salas de aulas. Já o PIBIC faz parte da CNPq e também proporciona bolsas para estudantes da graduação realizarem pesquisas científicas em diversas áreas do conhecimento.

Destacamos as ações do PIBID Educação em Direitos Humanos: Gênero e Sexualidade na Escola, sob a supervisão e orientação da professora Ana Rita Fonteles Duarte, na Universidade Federal do Ceará. O projeto interdisciplinar, desenvolvido pelos cursos de História e Ciências Sociais, atuou entre os anos de 2012 e 2017 com aproximadamente 21 bolsistas de licenciatura divididos em três escolas públicas de Ensino Médio em Fortaleza, Ceará.

Esse projeto, do qual fiz parte, contribuiu para a formação crítica dos/as graduandos/as em relação às questões de gênero e sexualidade, e também

proporcionou intervenções importantes nas escolas selecionadas pelo projeto. As atividades desenvolvidas merecem uma análise sobre a formação dos/as professores/as e atuação docente. Os objetivos do PIBID Educação em Direitos Humanos: Gênero e Sexualidade na Escola tinham como prioridade:

[...] uma experiência de formação que capacitasse os bolsistas do programa a trabalharem com tais questões no ambiente escolar, tendo em vista o silenciamento sobre a temática dos direitos humanos e, mais ainda, de questões relacionadas a gênero e sexualidade nos currículos de formação universitária de professores (Duarte; Caminha, 2022, p. 275).

Segundo Duarte e Caminha (2022), no início do PIBID EDH na UFC, grande parte dos/as bolsistas e dos/as professores/as supervisores/as consideraram o gênero um assunto novo, por isso os primeiros encontros foram destinados a debates sobre textos dedicados ao tema do projeto. Ao mesmo tempo, bolsistas do programa realizavam pesquisas sobre a cultura escolar e os problemas enfrentados pela escola. Essas pesquisas foram importantes para a preparação de intervenções<sup>33</sup> e materiais didáticos a serem utilizados nas aulas. Entre os problemas enfrentados durante as atividades do PIBID, as autoras relatam:

Preconceito com a temática, discordância com a abordagem no espaço escolar, uma vez que estes são considerados temas privados ou que não deveriam ser mencionados, presença maciça de ideias e comportamentos religiosos na gestão de instituições que deveriam se comportar de forma laica, foram algumas das apreensões trazidas em relatórios e expostas em seminários organizados pelos alunos da licenciatura (Duarte; Caminha, 2022, p. 278-279).

O PIBID EDH marcou minha trajetória como estudante da graduação em licenciatura em História. A partir dessa bolsa, pude ter contato com os debates de gênero pela primeira vez, além disso, também consegui enxergar a escola como um lugar possível para essas discussões. As aprendizagens em torno dos conceitos, das problematizações e das propostas de intervenções nas escolas foram importantes para o meu percurso como graduanda e permanecem na minha forma de ser professora até hoje. Porém, os desafios também estiveram presentes e continuam sem resolução, apesar dos anos que passaram.

---

<sup>33</sup> Segundo Duarte e Caminha (2022), o termo intervenção deve ser compreendido como ações realizadas com objetivo de mediar problemas e situações que aparecem no contexto escolar.

Durante meu período como bolsista do Programa, estavam em vigor discussões sobre se as questões de gênero e sexualidade deveriam ou não estar em documentos norteadores para a educação brasileira. Também acompanhamos a ascensão de movimentos de extrema-direita no país e projetos como o Escola sem Partido, que iniciava uma perseguição aos/as professores. Tudo isso marcou de forma negativa o meu trabalho como bolsista do PIBID e, por diversas vezes, tive medo de executar as intervenções nas escolas.

Apesar dos meus medos, continuei no programa até a conclusão da graduação e depois, quando iniciei o trabalho como professora de História, continuei desenvolvendo debates sobre o gênero nas aulas por meio dos conteúdos tradicionais presentes na BNCC. Hoje, percebo que o gênero deve ir além das aulas de História, fazendo parte de toda a rotina de estudantes e professores/as. Por isso, contribuo com o projeto “Elas por elas” na minha escola, que tem a proposta de realizar discussões anuais sobre a história das mulheres, protagonismo feminino e direitos, além de abordar temáticas sobre saúde, violências, empoderamento etc.

Também podemos citar a Equipe de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS), que integra a estrutura da Secretaria da Educação do Estado do Ceará (SEDUC). Essa equipe está vinculada à Célula de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (CEDIA), que faz parte da Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Inclusão e Acessibilidade (COEDH), inserida na Secretaria Executiva de Equidade, Direitos Humanos, Educação Complementar e Protagonismo Estudantil (Sexec-EDH)<sup>34</sup>.

Um dos objetivos da equipe é contribuir para uma educação igualitária, equânime e democrática através das ações voltadas para o respeito às diversidades, identidades de gênero e orientação sexual. Além de estimular o protagonismo feminino no ambiente educacional<sup>35</sup>. Entre as principais ações da equipe estão: formação de professores/as e atendimento às escolas, apoio à implementação do uso do nome social por aluno/as travestis e transsexuais, elaboração de material, mapeamento dos aspectos legais, participação de conselhos

---

<sup>34</sup> Informações obtidas através do link <https://tr.ee/vjqdKdjM3F> disponibilizado no Instagram pela equipe. Acesso em: 6 de maio de 2026.

<sup>35</sup> Idem.

de entidades, conferências, oferta de cursos de capacitação, participação em eventos acadêmicos e seminários temáticos<sup>36</sup>.

A equipe vem contribuindo bastante para as discussões de gênero no ambiente escolar, principalmente nas escolas da rede pública estadual cearense. A sua existência mostra a preocupação atual da SEDUC com esses temas na educação básica. Suas ações, em torno das formações de professores/as e atividades nas escolas cearenses são relevantes para a promoção de uma escola mais inclusiva e democrática. Entretanto, observa-se lacunas dessas discussões em algumas secretarias municipais de educação, ainda que o debate sobre o gênero e a sexualidade deva ser realizado em todas as etapas da educação básica, pois apenas o ensino médio não consegue dar conta deste tema.

---

<sup>36</sup> Informações obtidas no site da SEDUC. Disponível em: <https://www.seduc.ce.gov.br/educacao-genero-e-sexualidade/>. Acesso em: 06 maio 2026.

## **4 QUESTÕES DE GÊNERO NO ENSINO FUNDAMENTAL EM ESCOLAS DA REDE BÁSICA MUNICIPAL DE FORTALEZA: OS CAMINHOS DE UMA PROFESSORA**

### **4.1 Dados e políticas educacionais de Fortaleza**

Neste tópico, abordaremos alguns dados educacionais de Fortaleza, Ceará, com ênfase na realidade das Escolas de Tempo Integral, em função do recorte espacial adotado nesta pesquisa. Serão analisadas algumas informações relevantes dos censos escolares mais recentes sobre o Ceará, bem como o Plano o Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) e projetos educacionais pertinentes para a análise proposta.

Segundo dados do IBGE, em 2022, a população de Fortaleza era de 2.428.708 habitantes, com densidade demográfica de 7.775,52 habitantes por quilômetro quadrado. A gestão administrativa da Prefeitura de Fortaleza está organizada em Regionais, que atualmente abrangem 121 bairros. Em 2022, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 97,98% e o IDEB, no ano de 2023, para os anos finais, era de 5,2<sup>37</sup>. Esses dados mostram a inserção da juventude nas escolas, reforçando a importância da escola em sua formação.

No que diz respeito à organização educacional, a Secretaria Municipal de Fortaleza (SME) possui 581 escolas distribuídas em seis distritos educacionais. A rede possui 9.434 docentes, sendo 2.733 professores/as dos anos finais. Já no que se refere ao número de matrículas, o Ensino Fundamental, anos finais, possui um quantitativo de 82.377<sup>38</sup>.

O Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) está organizado em nove volumes e é resultado das orientações feitas pela Base Nacional Comum Curricular em relação à elaboração de currículos municipais e estaduais que atendam às necessidades e as especificidades educacionais locais. O DCRFor tem como lema “incluir, educar e transformar” e orienta o trabalho pedagógico a ser desenvolvido nas escolas municipais de Fortaleza<sup>39</sup>.

---

<sup>37</sup> Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/a-cidade>. Acesso em: 2 abr. 2026.

<sup>38</sup> Dados obtidos do DCRFor, os números podem ter sofrido mudanças.

<sup>39</sup> Informações obtidas do DCRFor.

Na presente pesquisa, analisaremos três volumes da coleção que são pertinentes ao nosso recorte temático e espacial. Os volumes investigados são referentes às Ciências Humanas, Educação em Tempo Integral e Cidadania, Diversidade e Inclusão. Em relação ao volume sobre as Ciências Humanas, o DCRFor reflete sobre a importância da área para a formação educacional dos/as jovens de Fortaleza, pois:

Os componentes curriculares da área de Ciências Humanas, além de favorecerem o entendimento sobre a existência e organização de homens e mulheres em sociedade na natureza, contribuem para o processo de formação de crianças, adolescentes e pessoas das mais variadas idades, na perspectiva da construção de uma sociedade mais justa, fraterna e menos desigual. São Ciências que potencializam a possibilidade de formar pessoas humanas mais críticas e empáticas com os demais seres que habitam o Planeta (DCRFor Ciências Humanas, 2024, p. 12).

Observa-se que o documento valoriza as Ciências Humanas como uma área estratégica para a contextualização e a problematização dos problemas sociais, e aqui podemos incluir a desigualdade de gênero. Para além da transmissão de conteúdos, o DCRFor compreende que as Ciências Humanas contribuem para uma educação transformadora e comprometida com a sociedade.

Nesse sentido, ao reconhecer essa área como importante para a compreensão das relações de poder na organização de homens e mulheres e, ao mesmo tempo, para a construção de uma sociedade igualitária, o documento abre espaço para as discussões sobre gênero no currículo escolar. Afinal, torna-se inviável discutir desigualdade e justiça social sem considerar as questões de gênero e sexualidade. Sobre as relações de gênero no currículo de Ciências Humanas, o DCRFor defende:

Reflexões sobre as relações de gênero nos processos compreensivos dos objetos de conhecimento têm espaço importante nas diretrizes da área, com vistas a identificar os aspectos históricos, religiosos, espaciais e culturais que envolvem os marcadores de gênero e de sexualidade na vida cotidiana da cidade. O uso de recursos pedagógicos diversos, como entrevistas, fotografias e artefatos diversos de família e de usos da comunidade podem favorecer a construção de hipóteses sobre os lugares do feminino e masculino na desconstrução do imaginário social fragmentado de nossa sociedade (DCRFor Ciências Humanas, 2024, p. 13).

O fato de o documento explicitar a discussão sobre as relações de gênero, em diferentes aspectos das Ciências Humanas, contribui para o

fortalecimento desse debate no cotidiano escolar, ao mesmo tempo em que garante a segurança jurídica para as práticas pedagógicas. Em um contexto caracterizado pela supressão ou silenciamento das questões de gênero em documentos educacionais oficiais, a presença do tema em um documento oficial do município representa importantes avanços e mostra a relevância dos debates na formação dos/das jovens de Fortaleza.

Nas páginas dedicadas à disciplina de História, o DCRFor (2024) traz diversas sugestões de “Estratégias Didático-pedagógicas”<sup>40</sup> que incluem as relações de gênero. Observamos atividades que incentivam pesquisas sobre mulheres no período da Antiguidade e medieval, comparações entre a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã (1791) e a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão (1789), investigações sobre mulheres que contribuíram para os processos de Independências nas Américas, entre outros.

O volume 9 do Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor) trata da Cidadania, Diversidade e Inclusão e tem o objetivo de “apresentar os Temas Integradores e orientar os profissionais da educação da Rede de Ensino Municipal quanto a sua aplicação, seja no âmbito do currículo prescrito, seja nas dimensões do currículo praticado” (DCRFor Cidadania, Diversidade e Inclusão, 2024, p. 12). O documento apresenta a definição de Temas Integradores como:

[...] recuperamos o significado original que inspirou a experiência brasileira dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), ou seja, a inclusão de um tipo de conteúdo (os temas transversais) que designavam problemas sociais nacionais urgentes a serem combatidos com o auxílio da formação escolar e que não eram objeto específico de conhecimento de componente curricular em particular (Brasil, 1997; Brasil, 2019b). (DCRFor Cidadania, diversidade e Inclusão, 2024, p. 14)

A inclusão de um tema no DCRFor deve obedecer a uma série de critérios como “a emergência social, a irredutibilidade do tema/problema a um componente curricular e a aplicação da lei que efetiva uma política pública (seja de repressão, de prevenção ou de reparação)” (DCRFor, Cidadania, Diversidade e Inclusão, 2024, p. 17). O documento também aponta para o caráter temporário dos temas, pois findada a necessidade ou extinto o problema, os professores serão consultados sobre a urgência deles ainda serem trabalhados.

---

<sup>40</sup> Termo utilizado pelo DCRFor.

São 22 temas integradores organizados em 3 grandes eixos. Devido ao recorte temático da pesquisa, traremos como foco o eixo “Educação em/para os direitos humanos”, que tem como um dos temas integradores a “Diversidade de gênero e sexualidade”. Sobre as razões para a inclusão do tema ser incorporado ao currículo, o documento diz que:

As questões relacionadas a gênero e a sexualidade ainda são tabus para muitos educadores, educadoras e para a sociedade, isso porque somos fruto de gerações que não pautavam essa discussão, fortalecendo a invisibilidade de grupos sociais nas nossas histórias de vida. No entanto, torna-se cada vez mais urgente e relevante ampliarmos a visão sobre a realidade da vida, visto o objetivo de construir uma escola que enfrente as desigualdades sociais (DCRFor, Cidadania, Diversidade e Inclusão, 2024, p. 30).

O DCRFor (2024) aponta, ainda, diversas leis existentes que colaboram para a importância dos debates sobre o gênero na cultura escolar. Entre as leis citadas estão a Lei Maria da Penha (Lei nº 11.340/2010) e a Lei nº 16.481/2017 que cria a “Semana Janaína Dutra”. Essas leis oferecem segurança legal aos/as educadores/as que decidem trabalhar com os temas.

Há também orientações para as ações pedagógicas de educadores/as, como a realização de acolhimento a diversidade dos/as estudantes e inclui-los/as a partir de uma escuta sensível, promoção de reflexões sobre gênero e sexualidade a partir da inclusão e da exclusão de grupos, e fomentar atividades que permitam a compreensão sobre a diversidade (DCRFor Cidadania, Diversidade e Inclusão, 2024, p. 33-34).

Segundo o Censo Escolar de 2024, o Ceará é o estado que tem o maior percentual de matrículas em tempo integral no Ensino Fundamental. Cerca de 54,8% dos alunos matriculados nas escolas públicas de Ensino Fundamental estavam em tempo integral (Nascimento, 2025). Esse dado é importante, pois as escolas de tempo integral possuem um currículo diferenciado em relação às escolas de tempo parcial.

No Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), encontram-se as definições de Educação Integral e Educação de Tempo Integral. No caso da Educação Integral, o documento revela que esta “compreende um processo formativo mais amplo, que considera o estudante um ser complexo e constituído por

múltiplas dimensões: cognitiva, afetiva, social, física, ética e estética” (DCRFOR, Educação em Tempo Integral, 2024, p. 14).

No caso da Educação de Tempo Integral, temos a seguinte definição:

Educação em Tempo Integral faz-se mediante a ampliação do tempo diário das atividades ofertadas pela escola, alargando-se também as proposições curriculares para o desenvolvimento dos estudantes e de suas aprendizagens. A Educação em Tempo Integral pode ocorrer continuamente no mesmo espaço escolar, ou ter as atividades complementares ao currículo proposto desenvolvidas em espaços diversos, como clubes, centros culturais e esportivos, por exemplo (DCRFOR, Educação em Tempo Integral, 2024, p. 14).

Já a proposta de Educação Integral em Tempo Integral, modelo proposto pela Secretaria de Educação de Fortaleza, busca articular as duas concepções, para ampliar acessos educacionais diversos aos estudantes da escola pública:

Sua importância deve-se às diferentes demandas existentes na sociedade contemporânea, onde a garantia das aprendizagens associada ao cuidado desse estudante em tempo ampliado, orientados pelo desenvolvimento de competências cognitivas, sociais, físicas e ambientais, buscam a melhoria do desempenho acadêmico e a consequente redução da repetência e da evasão escolar, objetivos últimos desse atendimento no contexto nacional. (DCRFOR, Educação em Tempo Integral, 2024, p. 14-15).

Observa-se também que o DCRFor (2024) defende a implementação de um currículo holístico, interdisciplinar, transversal e contemporâneo voltado à formação integral estudantil. Nessa perspectiva, diferentes áreas do conhecimento podem estar se articulando e promovendo debates para além das suas próprias disciplinas, educadores/as e educandos/as se envolverão mais no processo de ensino e aprendizagem, estimulando o protagonismo estudantil e engajamento social entre as pessoas envolvidas.

Projetos que englobam o gênero e a sexualidade alinham-se à perspectiva de formação integral defendida pelas políticas educacionais de Fortaleza, pois são questões fundamentais para a compreensão política e social do mundo contemporâneo, além de contribuírem para o reconhecimento de si e o do outro. Nesse sentido, práticas pedagógicas que enfrentam a desigualdade de gênero, a partir de projetos interdisciplinares e transversais, podem obter como

resultado estudantes que participativos mais, redução da evasão escolar e construção de uma escola mais democrática e inclusiva.

Um dos objetivos das Escolas de Tempo Integral de Fortaleza é a garantia da equidade educacional. Segundo o DCRFOR Educação em Tempo Integral (2024, p. 41), “A implementação de um currículo de educação em tempo integral é uma estratégia que visa proporcionar igualdade de oportunidades educacionais e inclusão de todos os estudantes”. Devido ao caráter interdisciplinar, holístico e transversal dos currículos das Escolas de Tempo Integral, as desigualdades e as diferenças culturais e socioeconômicas podem fazer parte da realidade desses/as estudantes, destacando a importância de serem trabalhados currículos mais inclusivos e diversos no ambiente escolar.

A equidade será promovida à medida que todos, independentemente de sua origem, tenham acesso a oportunidades educacionais adequadas às suas necessidades, que proporcionem um itinerário formativo significativo para seus desenvolvimentos. A intencionalidade de um currículo em tempo integral pode contribuir para a equidade ao proporcionar um ambiente mais enriquecedor para o desenvolvimento de habilidades em todos os campos de conhecimento, levando em consideração a inclusão como fonte balizadora na geração de oportunidades (DCRFOR, Educação em Tempo Integral, 2024, p. 42).

Em maio de 2025, a Secretaria de Educação de Fortaleza criou um projeto intitulado “Sabadão da Equidade” com o intuito de fortalecer a aprendizagem em Português e Matemática para as turmas dos 2º, 5º e 9º anos do Ensino Fundamental. Em agosto do mesmo ano, o projeto foi ampliado com uma disciplina especial dedicada a temas voltados para a equidade. Segundo o secretário da época, Idilvan Alencar<sup>41</sup>, essa disciplina “representa um incentivo à formação cidadã, preparando nossos estudantes para serem agentes de transformação na sociedade”<sup>42</sup>.

Nas orientações da disciplina sobre equidade, observa-se algumas sugestões de temas a serem trabalhados nas escolas. Entre os temas sugeridos,

<sup>41</sup> Deputado Federal pelo PDT 2023-2027, exerceu o cargo de Secretário Municipal de Educação de 2025 até o dia 27 de Março de 2026. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/deputados/204533/biografia>. Acesso em: 4 maio 2026.

<sup>42</sup> SABADÃO da Equidade retorna com novidade para fortalecer a educação municipal. Prefeitura de Fortaleza. Fortaleza, 8 ago. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/sabadao-da-equidade-retorna-com-novidade-para-fortalecer-a-educacao-municipal>. Acesso em: 8 abr. 2025.

para as turmas do 9º ano, encontramos: um panorama sobre equidade e desigualdades no Brasil, mídia, poder e representatividade, direitos humanos e justiça social, racismo estrutural e equidade racial, gênero e sexualidade além dos estereótipos, inclusão de pessoas com deficiência, diversidade religiosa e laicidade do Estado, povos indígenas e comunidades tradicionais, pobreza e exclusão social, *cyberbullying* e discursos de ódio online, refugiados e migrantes, urbanismo e equidade, equidade na saúde, entre outros<sup>43</sup>. A presença desses temas nas sugestões das atividades da disciplina sobre Equidade sugere a preocupação governamental com a formação cidadã dos/das estudantes, porém é importante analisar como esses temas foram trabalhados e quais dificuldades foram encontradas na execução dessas atividades.

No documento orientador para a realização do projeto “Sabadão da Equidade” na escola, cada tema era acompanhado de uma sugestão de atividade e algumas orientações pedagógicas. No caso específico sobre “Gênero e Sexualidade: Além dos Estereótipos”, a proposta consistia na elaboração de um mural de referências com figuras que desafiaram estereótipos de gênero e sexualidade, além de dados atuais sobre as violências de gênero. Nas orientações pedagógicas, algumas perguntas aparecem como sugestões para os/as professores/as desenvolverem o debate sobre o machismo após a atividade, tais como: “Como a história dessas figuras nos ajuda a desconstruir esses estereótipos?”, “Como a masculinidade tóxica e o machismo afetam a todos(as), não só as mulheres?” e “O que podemos fazer para promover a igualdade de gênero e o respeito à diversidade sexual e de gênero na escola e na comunidade?”<sup>44</sup>.

A disciplina sobre Equidade poderia ser ministrada por educadores/as de diferentes áreas do conhecimento, que receberiam uma bonificação de R\$ 500,00 pela participação no sábado trabalhado<sup>45</sup>. O documento norteador também evidencia

---

<sup>43</sup> Documento referente às Orientações para a Disciplina sobre Equidade elaborado pela Secretaria de Educação de Fortaleza e compartilhado aos/as professores/as e gestão escolar, em 2025. Este documento foi compartilhado através de reuniões pedagógicas na escola, por isso, não encontramos a sua divulgação online.

<sup>44</sup> Idem.

<sup>45</sup> É importante salientar que esse projeto não foi aceito de forma homogênea por todos/as os/as professores/as da rede municipal de Fortaleza. Alguns não concordaram com a ampliação da carga horária de trabalho aos sábados, mesmo que tivessem aumento na remuneração. O projeto também recebeu críticas do Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Fortaleza (Sindiute), principalmente em relação às condições de trabalho nas escolas e o aumento da jornada de trabalho dos/as educadores/as.

que as orientações são dinâmicas e que serviriam como inspiração e não como modelo obrigatório a ser seguido.

As diretrizes da disciplina também apontam a importância da adequação metodológica ao modelo reduzido de aula nos sábados, orientando que fossem utilizados jogos, dinâmicas e discussões que pudessem ser trabalhadas em pouco tempo, bem como recursos e materiais para contextualizar informações como vídeos curtos, textos adaptados ou exemplos pré-selecionados sobre os aspectos mais importantes do tema escolhido. Também há a sugestão para trabalhos em grupo para que as tarefas fossem concluídas mais rápido<sup>46</sup>.

Avaliamos de forma positiva a ideia da disciplina sobre Equidade dentro do projeto “Sabadão da Equidade”, porém algumas questões devem ser pensadas. As orientações sobre as atividades carecem de um referencial bibliográfico norteador para que o/a educador/a possa utilizá-lo na elaboração de suas aulas. Considerando que nem todos os/as educadores/as que trabalham na rede municipal possuem formação prévia sobre os temas sugeridos, esse problema pode resultar em dificuldades na condução das aulas, desmotivação docente ou pouco engajamento estudantil.

Outro ponto preocupante refere-se à ausência de informações sobre a continuidade do projeto e das aulas sobre Equidade. Até abril de 2026, não havia previsão de retomada das atividades do “Sabadão da Equidade”. Em se tratando de projetos que envolvam questões como o gênero, as ações pontuais não são suficientes para a construção de uma consciência crítica sobre o assunto, sendo necessária a permanência das práticas pedagógicas para que, assim, os debates continuem para as próximas gerações de estudantes.

Nesse sentido, a equidade educacional necessita de um compromisso sério e contínuo na elaboração de políticas e projetos inclusivos que considerem a realidade dos/as estudantes. A descontinuidade de projetos com caráter social, sobretudo quando não há esclarecimentos institucionais sobre a ausência, compromete o sucesso de ações pedagógicas voltadas à valorização da equidade

---

<sup>46</sup> Documento referente às Orientações para a Disciplina sobre Equidade elaborado pela Secretaria de Educação de Fortaleza e compartilhado aos/as professores/as e gestão escolar, em 2025. Este documento foi compartilhado através de reuniões pedagógicas na escola, por isso, não encontramos a sua divulgação online.

em seus vários aspectos, inclusive a de gênero. Tudo isso causa um prejuízo no estímulo docente e estudantil em relação ao ensino e aprendizagem. Assim, a construção de uma escola democrática e equitativa depende da existência de políticas públicas sérias, contínuas e efetivas que estejam alinhadas com a valorização docente e o respeito às vivências e trajetórias estudantis.

Outro dado bastante relevante para a nossa pesquisa é sobre a proporção de professores/as concursados/as e substitutos/as nas redes municipais no Ceará. Em 2024, a parcela de professores/as concursados/as foi de 51,6%, atingindo o menor número em comparação com os anos anteriores. Enquanto isso, o número de educadores/as com contrato temporário nas redes municipais representa 48,1% (Custódio, 2025).

Essa comparação, em relação ao número de professores/as concursados/as e temporários/as, é importante para revelar as dificuldades cotidianas das escolas cearenses, pois o/a professor/a temporário/a pode ter dificuldade em criar vínculos profundos e duradouros com a escola e os alunos/as devido aos tipos de contratos, além de tornar difícil a execução de projetos que demandam mais tempo e energia do/a educador/a. Muitos/as professores/as precisam trabalhar em várias escolas para conseguir completar a carga horária de trabalho, enquanto outros não conseguem terminar o ano letivo na mesma escola devido às fragilidades do sistema do contrato temporário. Em alguns municípios, os contratos também não garantem direitos trabalhistas aos/às trabalhadores/as da educação. Para Catarina Santos (2025), “quando o País trata os professores dessa forma, está negando o direito à Educação. Quando você não garante as condições de trabalho de um professor, você está prejudicando majoritariamente os estudantes” (Custódio, 2025).

Em Fortaleza, o contrato temporário acontece através de uma única etapa, com a aplicação de uma prova objetiva classificatória e eliminatória. Na inscrição, o/a candidato/a escolhe um dos seis distritos para concorrer à vaga. O contrato tem a duração de doze meses, com possibilidade de prorrogação por mais doze meses. No que se refere ao tempo de permanência do/a docente na escola,

varia de acordo com a carência e a necessidade da SME. Alguns/as trabalham na escola por apenas algumas semanas, enquanto outros/as por meses<sup>47</sup>.

No caso dos projetos em relação ao gênero e a sexualidade, o tempo para execução e o vínculo dos/as educadores/as com a escola e os/as alunos/as são importantes para que as ações em torno do tema sejam eficientes a curto e longo prazo. Dessa forma, para que projetos com ênfase no gênero tenham sucesso duradouro, é significativo pensar nas condições de trabalho dos/as docentes, bem como o tipo de vínculo que ele/a possui, pois entendemos que os/as educadores/as precisam de direitos trabalhistas assegurados, disponibilidade de tempo, confiança da gestão e da comunidade escolar para terem sucesso em suas aspirações.

Nesse sentido, é urgente o debate sobre a valorização docente nos espaços educacionais, uma vez que todos os projetos voltados à construção de uma escola democrática e equitativa passam pela atuação dos/as docentes que atuam na linha de frente no processo educacional.

#### **4.2 As discussões e as intervenções sobre questões de gênero no Distrito de Educação IV de Fortaleza**

Neste tópico, apresentaremos dados sobre o Distrito de Educação IV, de Fortaleza, bem como analisaremos dados qualitativos obtidos por meio de aplicação de questionários a professores/as da rede municipal feita por esta pesquisa. O objetivo foi investigar a percepção das questões de gênero pelos/as professores/as de História que fazem parte do Distrito IV.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) organiza-se em seis distritos educacionais que servem como intermédio entre o órgão central e as unidades escolares. Cada distrito possui especificidades decorrentes da distribuição socioespacial e dos diferentes contextos territoriais (Vieira; Zientarski; Silva Neta, 2024). Devido ao recorte temático e espacial da presente pesquisa, optou-se por dar ênfase no Distrito de Educação IV, considerando que cada distrito tem suas peculiaridades que influenciam o cotidiano escolar, pois:

---

<sup>47</sup> Informações estão presentes no edital da última seleção para professor substituto das áreas específicas. Disponível em: [https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital\\_138\\_2025\\_Selecao\\_SME\\_Prof\\_Subst\\_Areas\\_Especificas.pdf](https://concursos.fortaleza.ce.gov.br/images/Edital_138_2025_Selecao_SME_Prof_Subst_Areas_Especificas.pdf). Acesso em: 6 maio 2026.

A depender da vulnerabilidade dos bairros, é significativa a presença de ameaças à paz e à segurança da população. Embora seja unânime a afirmação de que o crime organizado não atinge o espaço escolar, essa presença se faz sentir (Vieira; Zientarski; Silva Neta, 2024, p. 25).

Nem sempre essa afirmação é unânime, pois, em uma pesquisa realizada pela CDVHS, que divulgada em 2023, foi revelado que o espaço escolar foi considerado o terceiro lugar mais violento na região do Grande Bom Jardim. O estudo contou com a participação de 497 adolescentes e jovens de 14 a 24 anos, estudantes da escola pública. Cerca de 65,5% dos/as participantes revelaram que o medo faz parte da realidade escolar e é prejudicial à aprendizagem<sup>48</sup>.

Dessa forma, compreende-se que as questões de violência urbana e territorial também estão presentes no cotidiano escolar, afetando a rotina estudantil e sua relação com a escola, assim como a sua aprendizagem. Em alguns casos, houve a suspensão de aulas em escolas municipais devido a conflitos territoriais.

O Distrito de Educação IV possui 131 unidades escolares, distribuídas nos bairros Planalto Ayrton Senna, Prefeito José Walter, Parque Dois Irmãos, Passaré, Boa Vista/Castelão, Itaperi, Serrinha, Dias Macedo, Vila Peri, Parangaba, Itaoca, Aeroporto, Montese, Vila União, Parreão, Bom Futuro, Damas, Jardim América, Benfica, Fátima e José Bonifácio. Dentre essas unidades, 42 são Centro de Educação Infantil (CEI), 29 são creches parceiras, 8 são Escolas Municipais de Tempo Integral (EMTI), 51 são Escolas Municipais de Tempo Regular (EMTP) e 1 anexo<sup>49</sup>.

Em termos de matrícula, em 2024, a rede municipal de Fortaleza contabilizou o total de 242 mil alunos, sendo 42.817 matriculados no Distrito IV. Em relação ao número de professores, cerca de 1.600 estavam atuando nesse mesmo distrito educacional (Vieira; Zientarski; Silva Neta, 2024, p. 24- 25).

No que se refere ao desenvolvimento humano, o Distrito Educacional IV possui alguns bairros que estão presentes no *ranking* de piores índices de desenvolvimento de Fortaleza. Entre eles estão os bairros Planalto Ayrton Senna e

---

<sup>48</sup> Pesquisa realizada pelo Centro de Defesa da Vida Herbert de Souza (CDVHS) em cooperação com o Grupo de Pesquisa Violência, Exclusão Social e Subjetivação e Laboratório de Estudos da Violência (LEV-UFC) (Pinusa, 2023).

<sup>49</sup> Disponível em: <https://mapaescolas.educacao.fortaleza.ce.gov.br/>. Acesso em: 10 abr. 2026.

Aeroporto. O estudo desenvolvido e publicado pela Prefeitura, em 2014, intitulado "Desenvolvimento Humano, por bairro, em Fortaleza", analisa critérios de renda, educação e longevidade e têm por objetivo criar políticas públicas a partir dos dados obtidos<sup>50</sup>.

No que diz respeito ao Planalto Ayrton Senna, onde está situada a escola analisada na presente pesquisa, a sua história e formação estão vinculadas a ocupações urbanas periféricas. O nome do bairro é em homenagem ao piloto brasileiro, substituindo o nome antigo "Pantanal"<sup>51</sup>. O IDH geral é de 0,17 e o IDH educacional é 0,91, segundo dados informados pelos sites oficiais da Prefeitura de Fortaleza<sup>52</sup>.

O Índice de Desenvolvimento Humano envolve critérios de renda, educação e longevidade. Esses dados são importantes para a nossa discussão, pois o debate sobre o gênero é influenciado também pelas condições territoriais, desigualdades sociais e raciais, acesso à informação, entre outros. Negligenciar esses fatores implica assimilar parcialmente o gênero enquanto categoria analítica.

Nesse sentido, as experiências sociais, territoriais e raciais que são vivenciadas por educandos/as e educadores/as estão presentes nas salas de aula, influenciando relações de poder, discursos e práticas dentro da escola. Dessa forma, o gênero deve ser compreendido dentro da perspectiva da interseccionalidade, pois necessita considerar os múltiplos fatores produtores da desigualdade.

A interseccionalidade permite às feministas criticidade política a fim de compreenderem a fluidez das identidades subalternas impostas a preconceitos, subordinações de gênero, de classe e raça e às opressões estruturantes da matriz colonial moderna da qual saem (Akotirene, 2019, p. 24).

---

<sup>50</sup> CONJUNTO Palmeiras é o bairro de Fortaleza com pior desenvolvimento. **O Povo**. Fortaleza, 20 fev. 2014. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2014/02/conjunto-palmeiras-e-o-bairro-de-fortaleza-com-pior-desenvolvimento.html>. Acesso em: 10 abr. 2026.

<sup>51</sup> A mudança do nome "Pantanal" para Planalto Ayrton Senna foi oficializada por meio da Lei Municipal nº 8.699 de 2003. A mudança ocorreu após mobilização de parte da comunidade após a ocorrência de uma chacina que vitimou três adolescentes. O nome "Pantanal" foi muito associado à violência, pobreza e descaso público. Para alguns moradores do bairro, o novo nome poderia ajudar a revitalizar a imagem do bairro.

<sup>52</sup> Disponível em: <https://bairros.fortaleza.ce.gov.br/bairro/planalto-ayrton-senna>. Acesso em: 3 abr. 2026.

Akotirene (2019) revela a importância de analisar as opressões pelo olhar da interseccionalidade, pois diferentes opressões atuam conjuntamente. Dessa forma, apenas o gênero é insuficiente para compreender a realidade dos/as nossos/as estudantes, pois suas experiências resultam de diversos marcadores sociais, raciais, territoriais, sexuais e de gênero. Portanto, a perspectiva interseccional torna-se fundamental para a compreensão do contexto escolar de Fortaleza, ao mesmo tempo que também é indispensável para a construção de práticas pedagógicas que devem ser sensíveis às opressões que fazem parte da vida dos/as jovens da rede pública educacional. A interseccionalidade, aplicada nas atividades, nas escolas, pode contribuir para uma educação mais equitativa, inclusiva e diversa.

Em 2026, a Escola Saberes possui o total de 456 alunos matriculados. Deste quantitativo, 338 estudantes se autodeclaram pardos, 24 pretos, 83 brancos, 6 indígenas e 7 amarelos, além de haver uma distribuição de 230 meninas e 228 meninos<sup>53</sup>. Sueli Carneiro (2011, p. 50) demonstra a relação entre o IDH e as desigualdades raciais e ressalta a “impossibilidade de elaborar políticas públicas sem levar em conta as desigualdades raciais existentes no país”. Considerando que na escola analisada a maioria dos/as estudantes se autodeclara parda, é necessário que ações pedagógicas sejam pensadas no sentido de considerarem a raça como elemento primordial para o debate interseccional.

Em 2024, a plataforma Desigual Lab, do Instituto de Planejamento da Prefeitura de Fortaleza (Iplanfor), divulgou dados relacionados à longevidade da população dos bairros de Fortaleza. O bairro Planalto Ayrton Senna encontra-se na lista dos bairros onde a população tem a menor expectativa de vida, com média 59,4 anos, enquanto bairros como Parreão apresentam a média de 77,1 anos (Viana, 2024).

Através dos dados sobre a longevidade, observamos que o acesso a direitos básicos, tais como segurança, saúde, educação, infraestrutura e atividades econômicas, garante maior tempo de vida à população, enquanto quem tem esse acesso negado vive menos. É importante salientar que essas desigualdades impactam o cotidiano familiar dos/as estudantes matriculados/as na escola

---

<sup>53</sup> Dados disponibilizados pela secretaria escolar.

analisada. Essas vulnerabilidades podem repercutir na frequência escolar, na aprendizagem, na insegurança alimentar e nas condições econômicas dos/as educandos/as. Como pensar nas questões de gênero sem considerar os fatores que estão presentes na vida dos/as nossos/as estudantes?

Esses dados permitem perceber como as questões raciais, sociais e territoriais dos/as estudantes do Planalto Ayrton Senna, Distrito Educacional IV, também são centrais para as análises das relações de gênero. A partir da perspectiva interseccional, pode-se analisar as desigualdades que existem dentro e no entorno da escola, sendo fundamental para a investigação das experiências juvenis no contexto escolar.

Compreende-se que o cotidiano escolar é marcado por desigualdades e opressões que atuam na vida dos/as estudantes, por isso esses elementos devem ser percebidos por todos aqueles/as que atuam na linha de frente das políticas públicas e das ações pedagógicas. Nesse sentido, o trabalho docente é essencial para a análise das vivências e dos conhecimentos gerados no ambiente escolar.

Os/as professores/as da rede pública devem estar atentos a essas questões, pois elas são parte integrante da vida dos/as estudantes e devem ser analisadas para a construção de atividades que possibilitem a inclusão e a aprendizagem juvenil. A partir disso, os/as educandos/as podem pensar criticamente sobre suas realidades para que possam atuar ativamente nas mudanças necessárias.

Este trabalho também busca aprofundar o olhar sobre o gênero e a interseccionalidade a partir da perspectiva docente sobre suas próprias práticas profissionais. A partir da análise das respostas obtidas por meio da aplicação de questionários, pode-se investigar sobre como o gênero vem sendo trabalhado pelos/as professores/as de História, além de compreender as expectativas e os desafios que esse tipo de discussão promove no cotidiano escolar.

O presente trabalho optou pela pesquisa qualitativa, pois “essa abordagem é dedicada a uma interpretação de questões, situações e contextos que não cabem, somente em proporções estatísticas” (Silva; Santana; Silva Júnior, 2023, p. 44). E para a análise de dados, utilizou-se a técnica de análise de conteúdo, proposta por Laurence Bardin (2016).

Entendida como um conjunto de técnicas que busca a compreensão dos sentidos manifestados pelos sujeitos participantes de uma pesquisa, dos documentos analisados, entre outras formas de expressão, a Análise de Conteúdo tem-se apresentado como um dos métodos mais empregados nos estudos no âmbito educacional (Valle; Ferreira, 2025, p. 3).

A escolha por essa abordagem aconteceu devido a necessidade de analisar as percepções dos/as professores/as de História sobre o ensino de História e as questões de gênero, sem desconsiderar a complexidade dos dados apresentados que variam conforme a realidade e a experiência de cada participante.

A análise de dados qualitativos em educação tem a finalidade de estabelecer a compreensão sobre o universo investigado a partir das percepções individuais, ou seja, os resultados finais provenientes do processo analítico e de interpretação se constituem a partir da multiplicidade, diversidade expressa de forma individual. Ao considerar as particularidades, ampliam-se os horizontes de contemplar olhares divergentes e convergentes a respeito do objeto pesquisado, contribuindo, assim, para se estabelecerem inferências que podem refutar ou ratificar os pressupostos da pesquisa (Valle; Ferreira, 2025, p. 5- 6).

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Ceará e aprovada por meio do Parecer Consubstanciado nº 8.480.385, atendendo às normas éticas para pesquisas realizadas com seres humanos. A coleta de dados ocorreu por meio da aplicação de questionários online, de forma voluntária e anônima, com questões abertas e fechadas, via *Google Forms*, e contou com a participação de quinze professores/as de História do Ensino Fundamental anos finais, do Distrito Educacional IV de Fortaleza. Em relação a definição do questionário:

Pode-se definir questionário como a técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas, tendo por objetivo o conhecimento de opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas etc. (Gil, 1987, p. 124).

A aplicação do questionário online permitiu expandir a pesquisa para vários bairros do Distrito IV, porém nem todas as perguntas foram devidamente preenchidas. Algumas estavam incompletas ou foram entregues em branco. Essas limitações podem trazer algum impacto para uma análise mais abrangente das práticas docentes das escolas do distrito educacional referido, mas, apesar dessas

dificuldades, os dados coletados podem contribuir para a interpretação das percepções dos/as educadores/as sobre as questões investigadas.

Segundo Bardin (2016), a análise de dados possui três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados e interpretação.

A obediência às fases, o rigor em sua organização e a coerência em sua realização irão contribuir para a validade dos achados, evitando-se, assim, ambiguidades e fragilidades durante o processo, conferindo-se, dessa forma, maior confiabilidade à pesquisa (Valle; Ferreira, 2025, p. 6).

Esta pesquisa alinha-se à estruturação proposta por Bardin (2016), iniciando-se com a pré-análise a partir da organização de materiais, identificação do que seria analisado e leitura inicial dos dados. Nessa etapa, encontrou-se temas recorrentes nas respostas dos/as educadores/as que permitiram a elaboração de hipóteses sobre a formação dos/as professores/as e desafios enfrentados em sala de aula no que se refere às questões de gênero. A partir das respostas obtidas, foi construído um rascunho em relação à elaboração das categorias de análise para os dados coletados.

Na segunda fase, mais precisamente na exploração do material, os dados foram analisados com mais profundidade e depois foram codificados e categorizados. As respostas obtidas através dos questionários permitiram perceber opiniões relevantes sobre o ensino de História e das questões de gênero no contexto escolar. Alguns aspectos presentes nos escritos dos/as professores/as foram recorrentes e colaboraram para a criação de códigos repletos de sentidos, permitindo uma organização dessas reflexões através de categorias analíticas não apriorísticas<sup>54</sup>. As categorias elaboradas tratam sobre a formação docente, as práticas pedagógicas sobre o gênero no Ensino de História e os desafios enfrentados.

Na terceira e última fase, realizou-se o tratamento e a interpretação dos dados. Nessa etapa, as informações presentes no questionário foram interpretadas em constante diálogo com o referencial teórico adotado pela pesquisa, permitindo a

---

<sup>54</sup> As categorias não apriorísticas aparecem a partir das respostas dos participantes da pesquisa.

realização de inferências<sup>55</sup> sobre as respostas dos/as professores/as. A partir dessas análises, pode-se compreender melhor as práticas docentes, as ações pedagógicas que envolvem as questões de gênero, bem como a realidade das escolas de Fortaleza com todos os seus desafios diários.

Na primeira categoria, intitulada “Formação Docente”, reúnem-se informações sobre a formação dos/as professores/as e a preparação para lidar com as questões de gênero. A partir das respostas analisadas, observa-se que todos os/as 15 participantes possuem formação em Licenciatura em História, sendo que 13 já possuem formação continuada através de especialização, mestrado e doutorado.

Em relação ao tempo de trabalho no Ensino Fundamental anos finais, 6 docentes responderam que possuem mais de 10 anos de experiência; 5 afirmaram que trabalham entre 5 anos e 10 anos; e 4 possuem menos de 5 anos de atuação. Através desses dados, pode-se observar que os/as professores/as de História do Distrito IV possuem formação acadêmica em História e experiência significativa no Ensino Fundamental. A formação continuada e as experiências em salas de aulas são relevantes para a atuação docente, principalmente para lidar com questões de gênero nas escolas.

No entanto, a partir de outras respostas obtidas, nota-se que apenas a formação e as experiências docentes não são suficientes para a abordagem das questões de gênero nas aulas. Apenas 3 docentes indicaram ter tido contato significativo com as discussões sobre o gênero na graduação em História; enquanto 7 afirmaram que estudaram de forma superficial; e outros 3 responderam que as questões de gênero não foram abordadas durante seus estudos; 2 participantes optaram por não responder. Esses dados mostram que a formação inicial docente ainda possui barreiras em relação aos estudos de gênero, podendo impactar as práticas pedagógicas dos/as professores/as. Entre os 15 participantes, 6 afirmaram sentir-se preparados para abordar temáticas relacionadas ao gênero em sala de aula; enquanto 8 responderam preparo parcial; e 1 respondeu que não se sente preparado.

---

<sup>55</sup> A inferência permite que o/a pesquisador/a interprete os dados para além do que está escrito, buscando sentido e explicações por meio do referencial teórico utilizado e de uma investigação profunda.

Embora 6 dos/as participantes indique segurança para lidar com o debate de gênero nas aulas de História, ainda há uma parcela significativa que demonstra algum tipo de insegurança ao tratar da temática. Ao serem questionados/as sobre as razões dessa dificuldade, alguns/as professores/as responderam que “poderia haver uma capacitação maior” e que faltavam “maiores informações e conhecimentos de práticas que possam ser realizadas em sala de aula”. As falas dos/as professores/as revelam a importância da formação inicial e continuada na vida docente, indicando a necessidade de projetos na universidade que ampliem as discussões sobre o gênero, principalmente na perspectiva interseccional. Para Fraga (2022), as universidades desempenham um papel fundamental na formação de futuros/as docentes e, por isso, devem incluir disciplinas que tratam das questões de gênero nos currículos de licenciatura.

As discussões traçadas nesse espaço trarão novos olhares para o debate, formando professoras/es reflexivos que compreendam e respeitem as diferentes vivências e percepções dos sujeitos presentes na escola, capazes de problematizar e refletir junto aos estudantes em busca de uma sociedade justa e igualitária (Fraga, 2022, p. 81).

Em relação às formações continuadas sobre o gênero na educação, 7 educadores responderam já ter participado de cursos, seminários e oficinas; enquanto outros 8 revelaram que nunca tiveram formação continuada sobre o tema. Os/as participantes que responderam “sim”, apontaram que as formações tinham acontecido nas universidades ou plataformas educacionais. Por outro lado, os/as que responderam “não” destacaram as ausências de formações dentro da própria Secretaria Municipal de Educação (SME).

A partir das respostas dos/as docentes, percebe-se que também há lacunas dentro da SME no que se refere às formações continuadas que discutem o gênero no âmbito escolar. O participante 10 revelou que, quando há alguma discussão sobre o gênero dentro da SME, a informação “é relacionada à prevenção de violência sexual contra crianças e adolescentes, que é uma das ramificações do tema”.

Dessa forma, nota-se que as formações que os/as educadores/as possuem sobre o gênero ainda são dependentes das instituições externas às escolas e à própria SME. Isso pode gerar uma desigualdade em relação à condução

do tema dentro do Distrito IV, uma vez que os/as docentes que possuem formações externas terão facilidade e segurança no manejo das discussões, enquanto aqueles/as que não tiveram acesso podem encontrar dificuldades ou depender exclusivamente de iniciativas individuais ao procurar leituras e informações sobre o assunto.

Em relação à segunda categoria analisada, referente às práticas pedagógicas dos/as professores/as de História, buscou-se investigar em quais contextos os/as educadores/as abordam o tema em sala de aula. Para essa pergunta, os/as participantes puderam selecionar mais de uma opção. Dentre os assuntos mais escolhidos para realizar o debate sobre o gênero, temos a abordagem a partir dos projetos sociais e culturais da escola, situações trazidas pelos/as próprios/as estudantes, discussões sobre os direitos humanos e história do feminismo. As respostas permitem a reflexão sobre os lugares ocupados pelo gênero dentro do Ensino de História. A partir desses dados, observa-se que o gênero teve uma demanda maior em situações que envolvem a realidade dos/as estudantes e menos mobilizada no currículo tradicional da disciplina.

Em relação à importância de discutir questões de gênero em sala de aula, os/as 15 participantes reconhecem a relevância do tema para o enfrentamento da violência contra a mulher e para o combate ao machismo e a misoginia. Esse reconhecimento é essencial, pois a escola é um lugar estratégico para a formação juvenil. Sobre essa questão, o participante 13 descreveu que o tema era urgente para as aulas de História, pois:

As aulas de História que envolvem o gênero são importantes porque vivemos atualmente em uma sociedade violenta com as mulheres, principalmente com esses grupos redpill. As leis são necessárias, mas tem que cuidar na base também. Uma dessas bases é a educação (Participante 13, 2026, questionário).

A fala do docente mostra que o debate sobre a violência de gênero ultrapassa o campo jurídico, podendo a escola ser um lugar fundamental para a formação de uma consciência histórica, para problematizar as desigualdades de gênero e os discursos misóginos atuais, bem como articular ações voltadas para o enfrentamento dessas práticas violentas e discriminatórias. Ao serem questionados/as se sofreram algum tipo de resistência dos/as alunos/as, da gestão

ou da comunidade escolar, 9 participantes confirmaram que sofreram enfrentamentos; enquanto os outros 6 negaram. As respostas mostram como os fatores sociais, culturais e religiosos estão presentes na escola e inseridos nesse debate.

Alguns participantes escolheram compartilhar situações, considerando que 2 apontaram que a influência religiosa da comunidade e dos/as estudantes dificultavam as discussões sobre o gênero. Por exemplo: “Ao abordar assuntos que os estudantes trazem, como a questão do papel da mulher na sociedade, os responsáveis de um aluno acabou por mostrar resistência, devido a sua vertente religiosa” (Participante 14, 2026, questionário). Além disso, há comentários que apontaram a resistência dos meninos nas discussões desenvolvidas. O participante 15 (questionário, 2026) compartilhou a seguinte situação: “a única vez que eu percebi algum tipo de reação contrária foi por parte de um aluno que questionou por que zoar com as mulheres é misoginia enquanto com homens é piada”.

O relato do/a professor/a de História evidencia a necessidade de ampliação das discussões sobre o gênero para os meninos, principalmente porque o gênero permite problematizar as construções de masculinidade existentes na sociedade. Esse debate é importante devido ao contexto atual de grupos masculinistas que estão disputando discursos e espaços referentes à construção de identidades masculinas e femininas. Dessa forma, a resistência dos meninos deve ser interpretada como parte de um problema mais amplo e estrutural.

O participante 13 (questionário, 2026) compartilhou que “os meninos são muito resistentes quando existem alguma atividade sobre as mulheres, muitos não respeitam e acham besteira”. Mais uma vez, conclui-se que a discussão sobre gênero precisa incluir urgentemente os meninos, já que, em muitas situações, eles apresentam resistência às aulas sobre o assunto. Durante muito tempo, houve a preocupação legítima e necessária sobre informar as meninas em relação às leis e as formas de buscar ajuda, mas é igualmente importante e necessário mostrar aos meninos como eles podem colaborar para não perpetuar esses tipos de violência.

No que se refere à categoria voltada aos desafios nos usos do gênero em sala de aula, os 15 participantes colaboraram com suas perspectivas sobre os principais obstáculos ao lidar com esse tema; dos 15, 6 indicaram que o principal

desafio é lidar com a resistência dos estudantes e das famílias que sofrem influências políticas ou religiosas. O participante 15 aponta, por exemplo, que um dos desafios é “às vezes a impressão é que tratar certos assuntos identificados com pautas progressistas pode vir a incomodar e que seria melhor não expor ou evitar transtornos”.

Além disso, outros comentários abordam a falta de apoio da SME em oferecer condições estruturais e logísticas para que o tema seja possível de ser trabalhado. Alguns relatos do questionário destacam a falta de tempo para a elaboração de atividades e de recursos materiais para sua execução.

As limitações de ordem estrutural também são uma barreira para que as aulas possam ser mais dinâmicas e relacionadas ao cotidiano dos/as jovens. Diante da escassez de tempo e de recursos, muitos/as professores/as optam por trabalhar com materiais que são mais acessíveis, mas que nem sempre tem o compromisso de problematizar as relações de gênero.

Por fim, também foi apontada a fragilidade no apoio institucional e na falta de direcionamento por parte da Secretaria Municipal de Educação ao lidar com as demandas em torno das questões de gênero. Alguns relatos apontam a ausência institucional ao trabalhar com o tema, como nos exemplos a seguir:

As questões de gênero sempre são deixadas de lado no currículo escolar, no calendário escolar realizado pela SME não existe espaço para se trabalhar o assunto em formas mais amplas como projetos. Não existem formações realizadas pela secretaria que abordem e preparem o professor para se trabalhar esse tema em sala de aula. Se nota ainda um receio em se tratar do tema em sala (Participante 14, 2026, questionário).

Falta de apoio da gestão escolar e da SME quando aparece alguma denúncia sobre violência, assédio ou preconceitos na escola, percebo que ninguém sabe conduzir esses problemas. Não há uma diretriz sobre como fazer nesses casos, percebo que há um medo constante em lidar com esse tipo de situação. As aulas são importantes, mas o professor muitas vezes fica sozinho nesse debate porque os outros não sabem como agir (Participante 13, 2026, questionário).

Os relatos mostram a responsabilização individual do/a docente que decide romper as barreiras estruturais para trazer um debate de urgência social e coletiva para a sala de aula. Os/as educadores/as que abordam esses temas podem sofrer, de forma isolada, desafios que demandam apoio psicológico e institucional.

Em diversas situações, os/as estudantes aproveitam as discussões sobre o gênero para trazer relatos de violências e discriminações sofridas. Toda essa situação exige um direcionamento adequado sobre o que deve ser feito, além de demandar apoio psicológico ao/a estudante e encaminhamentos institucionais e jurídicos, se for o caso. A ausência de apoio institucional gera insegurança e pode contribuir para o desestímulo docente ao trabalhar com as questões de gênero.

As falas analisadas, por meio do questionário aplicado, permitem refletir sobre os desafios enfrentados pelos/as professores/as de História do Distrito IV, mostrando que os obstáculos ultrapassam o espaço geográfico da sala de aula e perpassam pelas questões estruturais, institucionais, culturais, políticas e religiosas. Embora a formação docente seja imprescindível para que as questões de gênero estejam presentes nas práticas pedagógicas, são necessárias políticas públicas educacionais que garantam suporte institucional e psicológico, recursos estruturais e tecnológicos, formação continuada e valorização do trabalho docente.

#### **4.3 Práticas pedagógicas e ensino de História a partir das discussões de gênero no Ensino Fundamental II**

Neste tópico, apresentaremos alguns registros de atividades que envolveram as questões de gênero, o Ensino de História e a interdisciplinaridade. Também serão abordadas as atividades desenvolvidas no projeto “Elas por Elas”, desenvolvidas na Escola Saberes, localizada no bairro Planalto Ayrton Senna, bem como as minhas vivências como professora de História do Ensino Fundamental - Anos Finais. A partir dessas análises, apresentamos reflexões sobre a minha prática docente e os desafios enfrentados na execução dessas ações.

É necessário ressaltar que, desde a minha graduação em História, tive uma boa formação que contemplou as questões de gênero e de sexualidade na escola. Eu pude participar de disciplinas optativas sobre o assunto, seminários temáticos, além de atuar como bolsista do PIBID Educação em Direitos Humanos: gênero e sexualidade na escola. Essa formação somou-se ao interesse e a iniciativa pessoal de continuar me informando e me especializando sobre o tema.

Infelizmente, nem todos/as os/as professores/as da rede municipal de Fortaleza possuem formações específicas sobre as questões de gênero, tampouco

possuem experiências com práticas em sala de aula sobre o assunto. A reflexão que desejo realizar aqui diz respeito às experiências e os desafios enfrentados por mim ao trabalhar com as questões de gênero na prática escolar. Embora essa experiência seja individual, ainda assim pode contribuir para reflexões sobre a prática docente nas escolas públicas de Fortaleza e também para os usos do gênero na disciplina histórica.

Compreendo e defendo o caráter interdisciplinar do gênero, pois essas discussões fazem parte da constituição das identidades juvenis, assim como da formação crítica e histórica dos/as estudantes e dos/as educadores/as. Dessa forma, esse debate está presente, direta ou indiretamente, nas demais disciplinas e no cotidiano escolar. Sobre o conceito de interdisciplinaridade:

[...] a abordagem interdisciplinar consiste na integração de diferentes disciplinas e áreas do conhecimento que possibilitam a promoção de uma visão mais ampla do aprendizado. Essa abordagem permite aos alunos relacionarem conceitos e conteúdos de diversas áreas, estimulando a reflexão crítica, a criatividade e a resolução de problemas de forma mais abrangente. Além disso, a interdisciplinaridade pode contribuir para a formação de indivíduos mais preparados para lidar com a complexidade e a diversidade do mundo contemporâneo (Jesus; Guerra; Pereira, 2024, p. 2-3).

A partir da interpretação da interdisciplinaridade do gênero, optamos por incluí-lo não apenas nas aulas de História, mas também em outras ações pedagógicas que contam com a participação de diferentes áreas do conhecimento. A ampliação do debate sobre as questões de gênero para outras áreas proporciona o enriquecimento das discussões, além de aumentar as possibilidades de estratégias e metodologias para o ensino do tema. Por meio do caráter interdisciplinar, o/a estudante pode compreender que o gênero não pertence a uma disciplina específica, mas pertence à sociedade como um todo.

A interdisciplinaridade favorece a construção de conhecimentos mais significativos e contextualizados, uma vez que os alunos são estimulados a aplicar o que aprendem em situações reais e a relacionar os conteúdos com suas experiências e vivências pessoais. Dessa forma, o aprendizado se torna mais relevante e motivador, contribuindo para o desenvolvimento integral dos estudantes (Jesus; Guerra; Pereira, 2024, p. 7).

Quando cheguei à Escola Saberes, em 2023, o projeto “Elas por Elas” era organizado e conduzido pelo professor de Língua Portuguesa, que promovia debates mensais com as estudantes. Os temas trabalhados envolviam questões sobre empoderamento feminino, assédio, direitos das mulheres, empreendedorismo, entre outros. O “Elas por Elas” surgiu a partir do desejo das próprias alunas em discutir esses assuntos diante das práticas machistas presentes na escola.

Percebe-se a importância do protagonismo estudantil feminino, nos termos de Freire, no direcionamento do projeto, mostrando que o olhar e a escuta sensível do educador são imprescindíveis para uma prática libertadora do ensino. A escola também deve ser compreendida como um lugar em que o conhecimento pode ser construído a partir das experiências dos educandos. Conforme aponta Freire (1996), é necessária a existência de uma valorização dos saberes estudantis, principalmente os oriundos de classes populares, como forma de democratizar a educação e incentivar o engajamento estudantil nas mudanças sociais.

Em 2023, ingressei na escola como professora de História por meio de concurso público realizado em 2022. Ao tomar conhecimento do projeto e compartilhar minhas experiências desenvolvidas no PIBID, fui convidada pelo professor responsável a participar da organização. Naquele ano, optou-se por realizar o projeto no primeiro semestre, pois, no segundo semestre, a escola teria muitas demandas devido às avaliações externas, como o SPAECE, SAEB e as provas do IFCE<sup>56</sup>, o que impossibilitaria encontros regulares<sup>57</sup>.

As atividades desenvolvidas em 2023 contaram com parcerias de grupos de estudo da UFC, organizações não governamentais, procuradorias da mulher, entre outras instituições. Essas contribuições foram muito importantes para o

---

<sup>56</sup> Sistema Permanente de Avaliação da Educação Básica do Ceará (SPAECE) é uma avaliação externa anual da SEDUC que avalia as competências e habilidades em Português e Matemática. Ver mais em: <https://www.seduc.ce.gov.br/spaace/>. Acesso em: 7 maio 2026. Já o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) faz um diagnóstico da educação básica brasileira por meio de testes e questionários aplicados a cada dois anos. Ver mais em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb> Acesso em: 7 maio 2026.

As provas do IFCE são realizadas pelos estudantes do 9º ano que desejam tentar a seleção para o Ensino Médio Integrado.

<sup>57</sup> As avaliações externas demandam uma rotina diferenciada no cotidiano escolar, pois os/as gestores/as e a comunidade escolar são cobradas a apresentarem bons resultados. Nas proximidades da realização da prova, é comum a elaboração de aulões e atividades específicas para essas avaliações como forma de preparar os/as estudantes. Dessa forma, outros projetos educacionais deixam de ser prioridades e as energias dos/as educadores/as e estudantes são voltadas para o êxito dessas avaliações.

fortalecimento do “Elas por Elas”, pois possibilitaram o contato das alunas com mulheres de outras áreas do conhecimento e trajetórias profissionais. A presença do ensino de História no projeto colaborou para o enriquecimento das discussões realizadas, pois permitiu pensar historicamente os direitos das mulheres, bem como problematizar papéis tradicionais atribuídos aos sujeitos ao longo do tempo.

A partir do uso dos conceitos de aprendizagem histórica e consciência histórica de Rüsen (2007) aplicados ao projeto, os/as estudantes puderam atribuir sentidos ao que estava sendo estudado, além de estabelecerem paralelos entre passado e presente, inclusive, fazendo intervenções em sua realidade. Por isso, atualmente, é comum que as alunas me procurem para sugerir temas e atividades a serem trabalhados durante o ano. Também há questionamentos por parte delas quando há ausência de ações do projeto. Ou seja, as estudantes adquiriram uma consciência histórica sobre suas vidas práticas e tornaram-se agentes de mudança dentro da realidade escolar, conforme aprendemos em Rusen (2007).

A área de Linguagens<sup>58</sup>, nas discussões de gênero realizadas na escola, permitiu a inclusão de ferramentas importantes para análises de textos jurídicos, leituras de obras femininas, reflexões sobre as mulheres nos esportes, criação de atividades que envolvessem interpretações de textos e produções artísticas. Muitas das ações do “Elas por Elas” só foram possíveis devido à presença dessa área no projeto e também do engajamento de seus/as professores/as, pois, atualmente, ela concentra uma das maiores cargas horárias do currículo do/a estudante, e também um dos maiores números de docentes da escola. Além disso, quase todos os projetos previstos no calendário escolar disponibilizado pela SME pertencem à área de Linguagens, como o Dia D da leitura, a Mostra Literária, concursos de redação e jogos escolares.

Também consideramos importante trazer outras profissões que pudessem contribuir para os debates sobre gênero, uma vez que algumas discussões demandam conhecimentos jurídicos, psicológicos e artísticos. Dessa forma, realizamos convites a mulheres advogadas, psicólogas, artistas e escritoras. Consideramos importante a participação dessas profissionais, para além de professores/as, a fim de ampliar a percepção dos/as estudantes sobre a relevância

---

<sup>58</sup> Esta área abrange as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Arte, Educação Física.

do debate acerca das questões de gênero em todas as profissões e trajetórias femininas. Além disso, buscamos mostrar aos/às estudantes que essas discussões ultrapassam as aulas de História e que outras áreas também podem colaborar com perspectivas e informações muitas vezes não incorporadas pela História.

Outra preocupação esteve relacionada ao fato de que as meninas da Escola Saberes se sentissem representadas por outras mulheres e enxergassem nas convidadas caminhos possíveis para seus projetos de vida. Dessa forma, buscamos mulheres de diferentes realidades sociais, raciais e de gênero, que estivessem inseridas em diferentes carreiras profissionais e que pudessem contar sobre suas trajetórias para além das explicações sobre leis e direitos.

Para uma melhor compreensão das atividades realizadas na Escola Saberes nos anos de 2023, 2024, 2025 e 2026, organizamos a análise nos seguintes subtópicos: ações do “Elas por Elas”, o gênero nas aulas de História, as discussões sobre o gênero nos projetos previstos no calendário escolar e o gênero nas disciplinas diversificadas.

#### **4.3.1 Produto didático**

Como produto didático da dissertação, propomos a elaboração de uma sequência didática com sugestões de atividades a serem desenvolvidas nas aulas de História da rede pública municipal de Fortaleza. Compreende-se sequência didática como a organização das aulas em torno de um tema ou de uma problematização, conferindo visibilidade ao conjunto das aulas, que devem girar em torno de uma questão (Rocha, 2003). Dessa forma, o/a professor/a de História deve pensar em estratégias e metodologias que dialoguem com as questões problematizadoras que vão perpassar as aulas.

Segundo Rocha (2003), a sequência didática necessita de um planejamento bastante elaborado por parte do/a professor/a, pois as aulas precisam ter uma questão norteadora e conectiva em relação a todas as aulas. Para a autora:

[...] nesta proposta o professor é extremamente atuante. A necessidade de um planejamento global e prévio fica muito clara. A sequência não funciona sem esse planejamento. O professor precisa planejar toda a sequência didática, e antes disso, analisar a estrutura do conteúdo quanto a sua complexidade (Rocha, 2003, p. 4).

Além da atuação docente, a sequência didática, na perspectiva de Rocha (2003) também permite a atuação dos estudantes, pois:

Espera-se que, em uma sequência didática problematizadora, o aluno se envolva, de modo a tomar para si o problema apresentado, à medida que seja uma questão a ser desvendada. Que alterne a busca e apresentação de informações e conhecimentos com o professor de modo responsável e cada vez mais competente (Rocha, 2003, p. 5).

Dessa forma, a escolha pela elaboração de uma sequência didática voltada para o Ensino de História alinha-se com os objetivos desta pesquisa, na medida em que considera importante a atuação dos/as educadores/as e dos/as educandos/as em torno da problematização das questões de gênero. Além disso, a sequência didática também permite questionar o currículo tradicional ao incentivar o/a docente a ter uma visão mais panorâmica do ensino, pois promove pensar em várias sequências de aulas em torno de um problema.

A sequência didática, produto desta pesquisa, tem como eixo central as questões de gênero e de interseccionalidade em Fortaleza. Devido às limitações de materiais pedagógicos disponibilizados aos/às professores/as da rede pública municipal em relação ao tema, pretende-se colaborar com algumas metodologias possíveis de serem aplicadas tanto nas aulas de Histórias quanto nas disciplinas da base diversificada.

As aulas foram pensadas a partir da minha experiência como professora da rede pública há mais de cinco anos, além das contribuições teóricas e metodológicas adquiridas no Mestrado Profissional em Ensino de História da Universidade Federal do Ceará. O material elaborado considera o contexto social, racial, territorial e de gênero da escola em que atuo, podendo também contribuir para outras escolas de Fortaleza que possuem um contexto semelhante.

No entanto, recomenda-se aos/às educadores/as que, ao utilizarem este material como referência, que sempre considerem a realidade da sua própria escola, de modo que os/as estudantes se sintam inseridos/as nas questões provocadas pelas aulas. Por fim, a escolha da divulgação do material tem por objetivo ampliar a sua democratização e acessibilidade, contribuindo para o trabalho docente e ampliando a oferta de recursos pedagógicos sobre as questões de gênero.

### 4.3.2 Ações do “Elas por Elas”

Devido a minha entrada no projeto só ter acontecido em 2023, as atividades serão relatadas a partir deste respectivo ano. Entretanto, é importante salientar que as estudantes já tinham experiência prévia e também expectativas acerca das ações a serem realizadas naquele ano.

O primeiro encontro ocorreu no início de março de 2023, durante a Semana da Mulher, e contou com participação de alunas dos 8º e 9º anos que já haviam participado dos eventos no ano anterior. Nesse momento, foi definida a criação de uma rede social para a divulgação dos encontros e das atividades, além da escolha dos temas e dos materiais de divulgação. As meninas também ganharam um material de apoio personalizado com o nome do projeto, que incluía agendas e canetas. Esse material foi obtido a partir de uma cota compartilhada no grupo de professores que apoiaram a existência do “Elas por Elas”.

O segundo encontro foi realizado no dia 20 de março. Na ocasião, fomos convidadas, eu e outra professora, e foi apresentado o projeto às estudantes e discutiu-se a importância da sororidade<sup>59</sup> feminina. Também foi realizada uma roda de conversa a partir da música “Triste, louca ou má”<sup>60</sup>, de Francisco el Hombre, possibilitando que as meninas pudessem cantar e também compartilhar as interpretações sobre a letra da música. A música permite criticar os papéis impostos às mulheres, ao mesmo tempo que colabora para a análise dos adjetivos recebidos por aquelas que decidem não seguir os padrões impostos pela sociedade.

---

<sup>59</sup> Segundo o Dicionário Dicio, Sororidade significa “relação de irmandade, união, afeto ou amizade entre mulheres, assemelhando-se àquela estabelecida entre irmãs” Disponível em: <https://www.dicio.com.br/sororidade/>. Acesso em: 7 maio 2026.

<sup>60</sup> Letra disponível no site <https://www.letras.mus.br/francisco-el-hombre/triste-louca-ou-ma/>. Acesso em: 7 maio 2026.

Figura 1 - Apresentação do Projeto  
Elas por Elas às estudantes em 2023



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Figura 2 - Segundo encontro do “Elas por Elas” em 2023



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O terceiro encontro, ainda no mês de março, ocorreu em parceria com o Grupo de Estudos em Direito e Assuntos Internacionais (GEDAI), que faz parte do Programa de Pesquisa e Extensão da Faculdade de Direito da Universidade Federal do Ceará, e com a Procuradoria Especial da Mulher da Assembleia Legislativa do Ceará. O momento contou com a presença de advogadas e de uma psicóloga, que

abordaram a trajetória dos direitos das mulheres, suas conquistas e desafios. Também houve uma conversa sobre a violência contra a mulher a partir da Lei Maria da Penha.

Figura 3 - Terceiro encontro do “Elas por Elas” em 2023



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O quarto encontro, realizado em abril, teve como principal tema os relacionamentos abusivos, o qual havia sido solicitado pelas alunas do 9º ano participantes do projeto. Compreende-se que, nesta idade, as estudantes já possuem vínculos afetivos e relacionamentos amorosos, mostrando que a sugestão dada por elas partiu das próprias experiências pessoais.

O momento contou com a participação de uma convidada, uma empreendedora, que aproveitou a ocasião para falar sobre como os relacionamentos abusivos afetam a vida pessoal e profissional das mulheres. Foram explicados os tipos de violências e a importância das leis de proteção às mulheres. Na reunião houve muita reflexão, aprendizagem e acolhimento, e muitas meninas se sentiram à vontade para tirar dúvidas sobre seus relacionamentos e compartilhar situações vivenciadas.

Figura 4 - Encontro do “Elas por Elas” sobre relacionamentos abusivos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

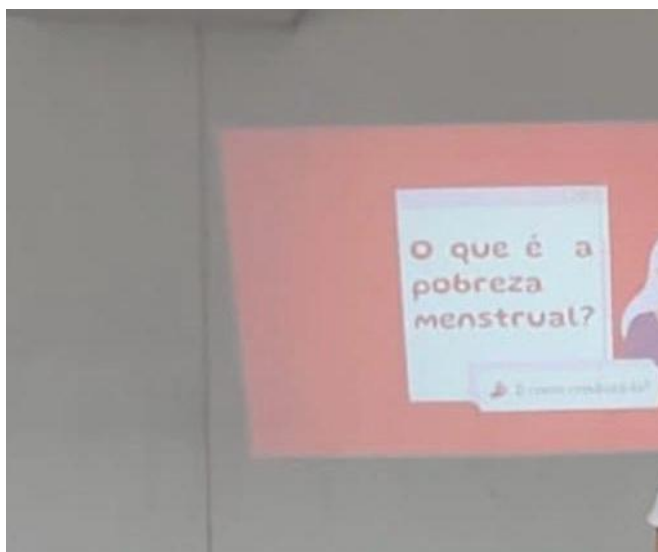
O quinto encontro foi realizado em parceria com a ONG “Deixa Fluir”<sup>61</sup>, sobre o tema “Dignidade Menstrual”. Foram discutidos conceitos como pobreza menstrual, gerando identificação das meninas com o que era explicado. Também houve a distribuição de absorventes às alunas. A pobreza menstrual não está relacionada apenas à falta de absorventes, mas também tem relação com a falta de direitos básicos, como saneamento básico, água potável, acesso a banheiros, entre outros (Delboni, 2025). No Brasil, mais de 713 meninas não têm banheiros em suas casas e mais de 632 mil não têm sequer acesso a um banheiro de uso comum onde vivem, segundo dados da UNICEF e UNFPA (Delboni, 2025).

A realidade de muitas estudantes da Escola Saberes faz parte desse cenário de desigualdade e extrema pobreza. Algumas estudantes relataram faltar aula quando estão em período menstrual devido às condições em que vivem. Dessa forma, consideramos pertinente levar esse debate para o projeto “Elas por Elas” como forma de conscientizar sobre a importância da dignidade menstrual na garantia de direitos à educação.

---

<sup>61</sup> Organização não-governamental criada em 2021, em Fortaleza - CE, dedicada à luta contra a pobreza menstrual e pela educação reprodutiva e sexual.

Figura 5 - Encontro do “Elas por Elas” em parceria com a ONG “Deixa Fluir”



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

O último encontro, realizado na última quinzena de maio, foi o fechamento do projeto em 2023, e contou com a presença da cantora cearense Luana Florentino, cuja produção autoral aborda questões políticas, raciais e de gênero. Com o apoio do professor de artes da escola, também músico, as alunas tiveram acesso a uma apresentação musical ao vivo da cantora. Foi feita a apresentação de sua música intitulada “Preta”<sup>62</sup>, que aborda o protagonismo feminino negro e o respeito às mulheres. O momento foi bastante divertido, inclusivo e de muita aprendizagem, e muitas alunas sentiram-se representadas pela cantora e sua arte.

Em 2024, em função da minha entrada no Profhistoria (UFC), e de algumas mudanças na gestão escolar e no corpo docente, o projeto passou por uma pausa para reorganização. Devido às aulas presenciais do mestrado, não consegui mais manter os encontros mensais com as meninas do “Elas por Elas”. Dessa forma, foram realizadas algumas mudanças importantes para que houvesse a inserção das discussões sobre o gênero nas aulas de História, nas disciplinas diversificadas e também no calendário escolar divulgado pela Secretaria Municipal de Educação.

Além das aulas de História, seriam aproveitados os projetos previstos no calendário escolar, como a Semana da Mulher, o Dia D da Leitura, a Mostra Literária

<sup>62</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qfu1E8FXDqw>. Acesso em: 7 maio 2026.

e o Mês da Consciência Negra para realizar o debate antirracista e de gênero. A partir dessa reorganização, combinou-se com os/as outros/as professores/as da escola que sempre integrassem o debate racial, territorial e de gênero nos projetos da escola.

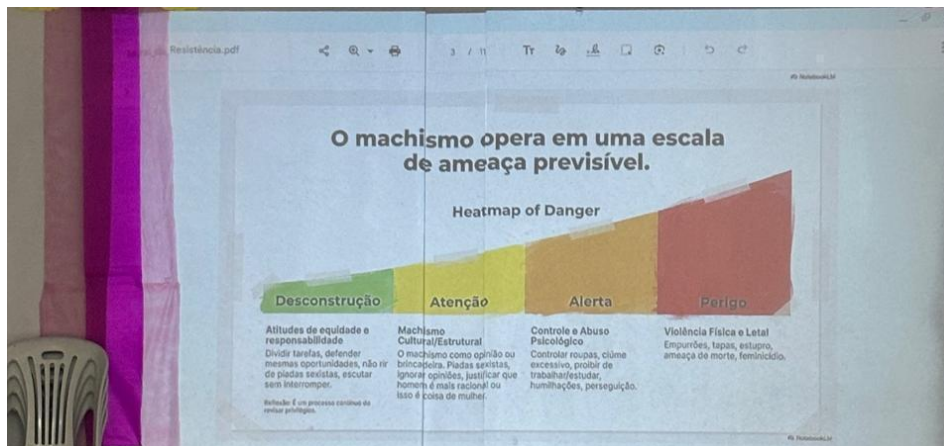
Em 2025, o projeto “Elas por Elas” continuou debatendo os desafios enfrentados pelas mulheres, mas também buscou-se ampliar a participação dos meninos nas atividades. Em abril de 2025, houve a palestra “O papel dos homens no combate à violência contra as mulheres”, em parceria com a Procuradoria Especial da Mulher da ALECE. Em um dos momentos da palestra, foi perguntado aos meninos as referências que eles tinham de figura masculina. A maioria respondeu o nome de algum jogador de futebol, outros falaram o nome de um professor da escola, e poucos responderam o nome do pai.

Foi compartilhado esse momento no grupo de professores/as da Escola Saberes. Aproveitei o momento para ressaltar a importância da participação dos educadores homens nos debates sobre gênero, principalmente por serem uma referência de masculinidade para os meninos. Também incentivei que atividades fossem realizadas por eles nas aulas da base diversificada. Alguns professores de Ciências, Geografia e História contribuíram com ações em sala de aula sobre o assunto.

Em 2026, também houve a realização de uma palestra em parceria com a Equipe de Educação em Direitos Humanos, da Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS) da Secretaria de Educação do Ceará, com o tema “Mulheres que Salvam Mulheres: Educação e Sororidade como Atos de Resistência, na qual foi discutida a importância da sororidade e das problemáticas relacionadas às práticas de machismo na escola e na sociedade. Nesse dia, uma parte da palestra foi completamente dedicada ao público masculino, e foi sobre o machismo estrutural e quais atitudes os meninos devem ter para combatê-lo.

No que se refere aos anos anteriores, percebi um maior respeito dos meninos em relação às palestras dedicadas ao debate de gênero. Houve também uma participação mais efetiva deles nos momentos de discussões e tira-dúvidas. Alguns ouviam atentamente às informações que estavam sendo repassadas.

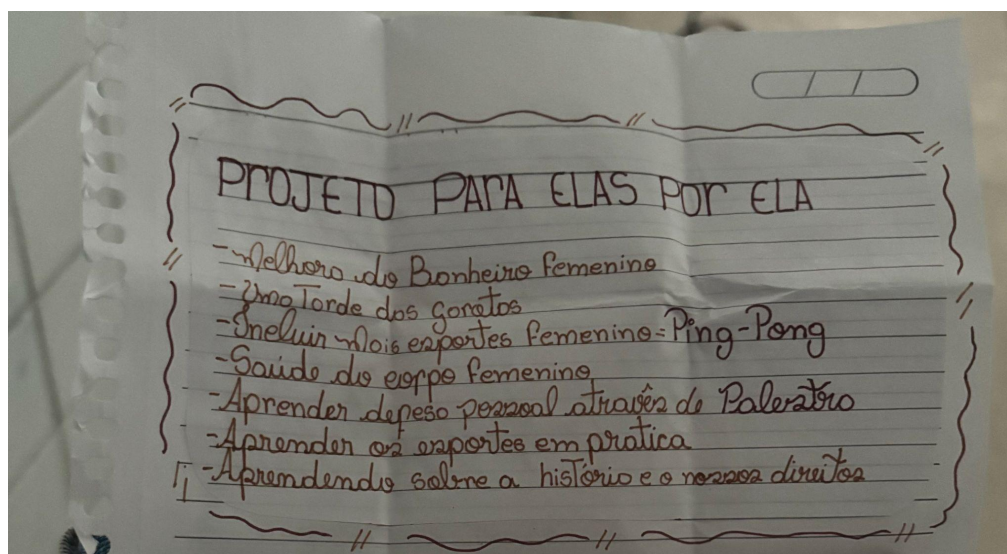
Figura 6 - “Mulheres que Salvam Mulheres: Educação e Sororidade como Atos de Resistência” em parceria com a Equipe de Educação em Direitos Humanos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em abril de 2026, as estudantes do projeto “Elas por Elas” se reuniram para definir os temas a serem discutidos durante o ano. Elas relataram que queriam mais eventos esportivos e mais momentos para conversar sobre a saúde feminina. Na ocasião, datas foram definidas e também possíveis parcerias com professores/as da escola, assim como de universidades. Destaco novamente o protagonismo das estudantes da Escola Saberes, que fazem reuniões e planejam atividades regularmente, apesar de, muitas vezes, eu não poder atendê-las, devido a outras atividades pelas quais sou também responsável.

Figura 7 - Pauta da reunião organizada pelas estudantes do “Elas por Elas” em 2026



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

#### 4.3.3 Questões de gênero nas aulas de História

Em relação às aulas de História no Ensino Fundamental, o debate sobre o gênero foi incorporado ao currículo da disciplina. Durante toda a minha experiência como docente, busquei trazer a temática para a sala de aula. Mas, depois do “Elas por Elas”, senti que o debate deveria ser ainda mais presente nas aulas como forma de incentivar o engajamento estudantil nas ações do projeto e também de fornecer base teórica para as discussões que acontecem na escola.

As aulas de História, progressivamente, passaram a incluir mais discussões sobre os lugares ocupados por mulheres em diferentes períodos históricos, incluindo a História do Brasil. Também buscou-se problematizar a construção das identidades dos sujeitos no decorrer da história.

Neste tópico, abordaremos algumas atividades em que as discussões de gênero foram inseridas. O objetivo principal era que as aulas pudessem promover uma conscientização histórica sobre as relações de gênero, utilizando temas atuais e experiências dos/as estudantes para refletir sobre períodos históricos mais longínquos e possibilitar que os/as estudantes questionassem suas próprias realidades.

A inclusão do debate de gênero no Ensino de História contribui para a problematização da História tradicional que, muitas vezes, silencia mulheres, naturaliza desigualdades e promove estereótipos. A partir da inclusão das questões de gênero no currículo, pode-se ampliar a visão dos/as estudantes sobre como a História foi escrita pelos homens, por muito tempo, e como isso colaborou para lacunas existentes sobre as mulheres em diversos períodos históricos. Dessa forma, nas aulas de História foram utilizados alguns recursos como filmes, imagens, propagandas e escritos de mulheres que costumam estar ausentes dos livros didáticos.

No que se refere a história das mulheres, por diversas vezes os alunos foram convidados a refletir sobre os lugares ocupados por elas na atualidade e compará-los com os tempos mais antigos. Através dessas reflexões, os educandos podem concluir que os direitos femininos não foram concedidos, mas conquistados através de movimentos de mulheres ao longo do tempo.

Em relação ao silenciamento de mulheres e luta por direitos, sugere-se, para as turmas do 6º ano, atividades sobre as mulheres de Atenas, na qual se discute a ausência de cidadania feminina nos tempos antigos. Em 2025, houve um debate em sala de aula sobre as vivências das mulheres gregas da Antiguidade e das mulheres gregas hoje. Os estudantes relataram diversos exemplos onde se percebe a cidadania feminina atualmente. Muitas meninas ficaram assustadas com a possibilidade de não participarem das atividades políticas, educacionais e esportivas se vivessem nessa época.

Para os 7º anos, pode-se discutir a ausência de mulheres negras nos livros didáticos, principalmente quando o conteúdo se refere à luta contra a escravidão. Em 2025, realizamos atividades sobre biografias de mulheres importantes para a luta negra no Brasil. Algumas das mulheres escolhidas pelos estudantes foram Luísa Mahin e Tia Simoa<sup>63</sup>.

Em fevereiro, no dia 11, em que se comemora o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência, as aulas de História são voltadas à valorização do trabalho científico feminino. Utilizamos o método Aula-Oficina de Isabel Barca (2021,

---

<sup>63</sup> Luísa Mahin foi uma africana escravizada no Brasil, mãe do abolicionista Luiz Gama e foi importante para o movimento da Sabinada (1837) e da Revolta dos Malês, em 1835. Tia Simoa foi uma cearense que contribuiu para a luta pela abolição da escravidão no Ceará.

p. 29) para a realização de atividades sobre o tema<sup>64</sup>. A Aula-Oficina consiste em oferecer “mais autonomia ao professor e aos estudantes, coloca o docente na função de pesquisador e está baseada na ideia de que a aula de História deve promover o desenvolvimento de elementos cognitivos da consciência histórica”.

Segundo o método de Barca (2021), primeiramente, o/a professor/a deve selecionar o conteúdo e questionar os/as estudantes sobre os conhecimentos prévios que possuem acerca do assunto. No caso, perguntou-se o que os/as educandos/as sabiam sobre descobertas científicas de mulheres. A partir das respostas, o/a professor/a deve selecionar as suas fontes. Foram escolhidos sites de biografias, jornais e revistas com informações sobre mulheres cientistas.

A etapa seguinte consiste na análise dos materiais e das fontes pelos/as estudantes. Após isso, eles/as refletem e tiram suas próprias conclusões sobre o que pesquisaram. Nesta etapa, foi pedido para que os/as educandos/as apresentassem suas pesquisas e elaborassem cartazes com as informações encontradas. Por último, o/a professor/a avalia e colabora para a compreensão histórica do assunto. Nesta ocasião, eu apresentei o conceito de interseccionalidade aos/às estudantes, mostrando que cada cientista possui uma trajetória marcada pela desigualdade e preconceito de gênero, mas que outras mulheres também sofreram a mais com as questões sociais e de raça. A partir dessa discussão, os/as estudantes compreenderam os tipos de desigualdade existentes na sociedade e como isso está presente em diversas trajetórias humanas ao longo da história.

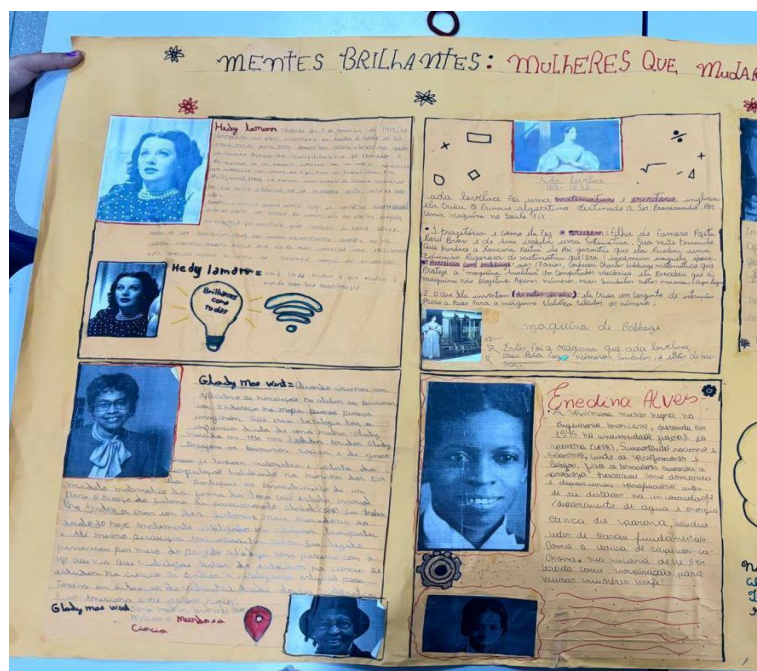
Como forma de ampliar o debate sobre o assunto, sugere-se a exibição do filme “Estrelas Além do Tempo”<sup>65</sup> para que os/as estudantes possam identificar como as questões políticas, sociais, raciais e de gênero estão presentes na vida das personagens.

---

<sup>64</sup> O plano de aula dessa atividade encontra-se disponível como apêndice deste trabalho.

<sup>65</sup> O filme aborda as vivências de um grupo de mulheres negras que trabalham na NASA durante a corrida espacial, Guerra Fria e segregação racial nos Estados Unidos. Ver mais em: AS SUGRAFISTAS. **Adorocinema.** [S.l.] [S.d.]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-222967/>. Acesso em: 7 maio 2026.

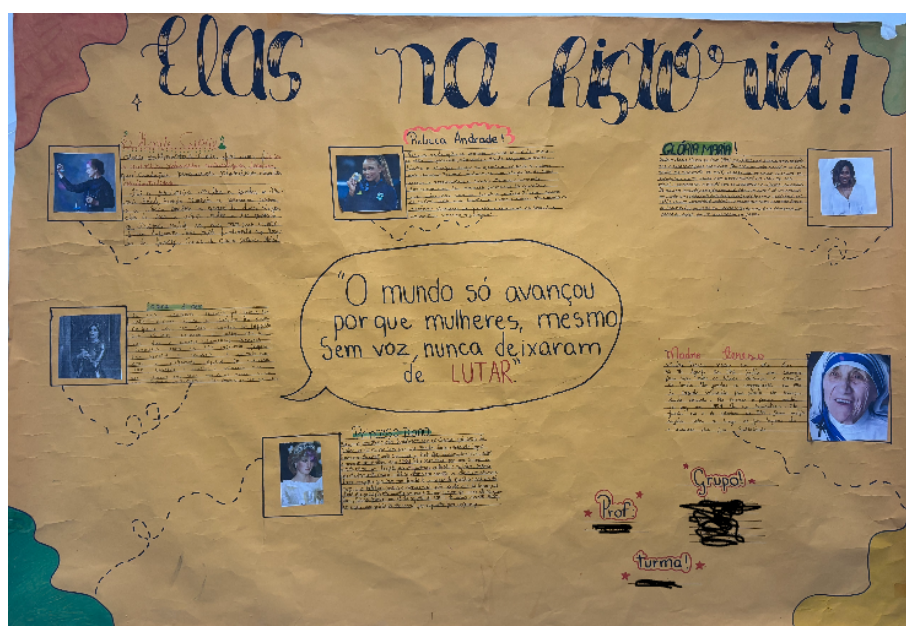
Figura 8 - Cartaz produzido pelos estudantes nas aulas de História



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Para o mês de março, em alusão ao Dia Internacional da Mulher, essa mesma metodologia foi aplicada para o tema “Mulheres que fazem História”. Os/as estudantes apresentaram suas pesquisas sobre mulheres, que, na opinião deles/as, foram importantes para a sociedade. Observamos que há muitas mulheres conhecidas pela mídia, inclusive alguns cartazes tiveram as mesmas biografias de mulheres. Aproveitamos o momento para refletir sobre a invisibilidade de mulheres na História e o porquê de algumas se destacaram nos livros e na mídia, enquanto outras permanecem invisíveis.

Figura 9 - Cartaz produzido pelos estudantes do 7º ano nas aulas de História



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Nos estudos sobre o século XX, especialmente referentes à Primeira Guerra Mundial e ao período entreguerras, são realizadas aulas específicas sobre a História do Feminismo. Realizamos uma aula em que a luta feminista foi abordada a partir das reflexões geradas pelo filme “As Sufragistas”<sup>66</sup> e também por meio das análises de imagens acerca da participação feminina na guerra. Na ocasião, os/as estudantes analisaram propagandas machistas que eram contra o voto feminino. A partir dessa aula, também se discutiu a origem do 8 de março e a sua importância para as discussões em torno dos direitos das mulheres<sup>67</sup>.

No conteúdo sobre Guerra Fria também houve uma discussão em torno da interseccionalidade a partir do filme “Estrelas Além do Tempo”<sup>68</sup>. Após a exibição, os/as estudantes realizaram trabalhos de pesquisa sobre as biografias das

<sup>66</sup> Aborda a história da personagem Maud Watts, que participa de movimentos feministas em prol da igualdade de direitos no Reino Unido. Ver mais em: AS SUGRAFISTAS. **Adorocinema**. [S.l.] [S.d.]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-222967/>. Acesso em: 7 maio 2026.

<sup>67</sup> Apresentamos uma sugestão de plano de aula no Apêndice B.

<sup>68</sup> O filme aborda as vivências de um grupo de mulheres negras que trabalham na NASA durante a corrida espacial, Guerra Fria e segregação racial nos Estados Unidos. Ver mais em: ESTRELAS além do tempo. **Adorocinema**. [S.l.] [S.d.]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-222967/>. Acesso em: 7 maio 2026.

personagens cientistas retratadas, identificando as opressões vivenciadas por elas ao longo de suas vidas.

Outra preocupação das aulas é abordar a construção de estereótipos de gênero quando se trata de personagens históricos/as. Em relação às turmas do 6º ano, pode-se mencionar a construção estereotipada sobre a figura de Cleópatra no conteúdo do Egito Antigo. Nas aulas sobre a civilização egípcia, sempre questiono sobre os motivos que fizeram Cleópatra ter tanto poder e influência no mundo antigo. Geralmente, os/as estudantes respondem que ela conseguiu tudo por ser uma mulher bonita e por manter relacionamentos com homens poderosos do período. A partir das respostas, mostrou-se a existência de outros debates históricos sobre a inteligência, capacidade de negociação, habilidades em política, idiomas e estratégias que também compõem a figura de Cleópatra.

Nas turmas dos 7º anos, a figura de Joana D'arc também contribui para a desconstrução dos estereótipos de gênero na Idade Média. Joana foi uma mulher importante para o desfecho da Guerra dos Cem Anos e até hoje é um dos símbolos da França. Ao mostrar sua trajetória marcada por experiências na guerra, uso de roupas masculinas e cargo de liderança militar, os/as estudantes podem compreender melhor sobre as consequências que existiam para as mulheres que desafiavam as normas estabelecidas pela sociedade.

Ainda nos 7º anos, pode-se mostrar, a partir da figura do rei Luís XIV, como o que é considerado “masculino” e “feminino” muda conforme a sociedade e a época. O rei usava salto alto, roupas luxuosas e maquiagem. Atualmente, esse tipo de performance é socialmente vinculada ao feminino. Inclusive, ao mostrar a imagem de Luís XIV, muitos/as estudantes começam a rir e não levam a figura do rei com seriedade. No entanto, se surpreendem quando descobrem que o rei foi um dos grandes símbolos do absolutismo monárquico europeu.

#### ***4.3.4 As discussões sobre o gênero nos projetos previstos no calendário escolar***

Anualmente, a Secretaria Municipal de Fortaleza compartilha um calendário com as datas previstas para avaliações, projetos e prazos referentes às

notas dos/as estudantes e feriados. Neste calendário, há projetos fixos que são aguardados todos os anos pelos/as educadores/as, como o Dia D da Leitura, a Feira de Ciências, a Mostra Literária, o Selo Antirracista, entre outros. As escolas são informadas, de antemão, por meio do calendário, as datas em que os respectivos projetos devem acontecer, o que facilita a organização e a preparação das atividades com os/as estudantes e a comunidade escolar.

Segundo a SME, o Dia D da Leitura “reforça o compromisso da Rede Municipal de Ensino com a formação de leitores, incentivando vivências lúdicas e interativas que despertam o interesse pelos livros, estimulam a imaginação e contribuem para a aprendizagem dos estudantes”<sup>69</sup>. A partir disso, os/as educadores/as possuem liberdade para pensar em temas e atividades para realizar com seus/as estudantes.

No Dia D da leitura, realizado em abril de 2024, cujo tema foi literatura regional, foram trabalhadas autoras cearenses, tais como Raquel de Queiroz e Socorro Acioli, com o objetivo de promover a leitura e valorização das produções literárias femininas. Os/as estudantes produziram uma peça teatral inspirada na obra “O Quinze”, de Raquel de Queiroz, e seminários sobre a biografia de Socorro Acioli e suas principais obras. Essas atividades proporcionaram o contato dos/as estudantes com obras pouco conhecidas de mulheres cearenses, bem como puderam conhecer suas trajetórias marcadas, muitas vezes, pelo preconceito de gênero.

Além disso, os/as estudantes realizaram atividades sobre literatura de cordel. Na ocasião, apresentaram o cordel sobre a Lei Maria da Penha. Alguns/as educandos/as relataram que não conheciam todos os aspectos da lei e que, a partir do cordel, tiveram um conhecimento mais amplo sobre o tema.

---

<sup>69</sup> DIA D da Leitura incentiva prática de leitura nas escolas municipais. **Prefeitura de Fortaleza.** Fortaleza, 16 abr. 2026. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/dia-d-da-leitura-incentiva-pratica-de-leitura-nas-escolas-municipais>. Acesso em: 18 abr. 2026.

Figura 10 - Apresentação do cordel sobre a Lei Maria da Penha no Dia D da Leitura em 2024



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

No Dia D da leitura de 2025, o tema foi “Vozes da Literatura: Diversidade e inclusão na literatura”. Houve uma mesa redonda intitulada “Mulheres que escrevem”, com a presença de mulheres escritoras cearenses. Na ocasião, ocorreu um debate sobre a trajetória das convidadas, que puderam compartilhar o seu processo de escrita e desafios vivenciados como mulheres escritoras em Fortaleza. Os/as estudantes também tiveram acesso aos livros publicados pelas autoras.

A partir desta atividade, observamos como algumas meninas ficaram emocionadas por conhecerem escritoras e suas respectivas obras. Algumas meninas, que relataram ter o sonho de escreverem livros, fizeram perguntas às convidadas sobre o processo de publicação e criação de capas. Algumas alunas também pediram autógrafos e fotos, mostrando a importância do momento para o empoderamento feminino e incentivo à leitura.

Em relação à Mostra Literária, a SME orienta que seja “uma culminância das ações leitoras desenvolvidas ao longo do ano”<sup>70</sup>. Em outubro de 2024, a mostra realizada na escola teve o tema “Literatura da periferia: da contracultura aos dias atuais”, que também contou com a inserção das discussões de gênero, raça e

<sup>70</sup> DIA D da Leitura: estudantes da Rede Municipal de Ensino mergulham em experiências literárias nesta sexta-feira (25/4). **Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza, 24 abr. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/dia-d-da-leitura-estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-mergulham-em-experiencias-literarias-nesta-sexta-feira-25-04>. Acesso em: 18 abr. 2026.

território. O evento contou com a participação de professores/as universitários/as, artistas locais de Fortaleza, grafiteiros/as do Planalto Ayrton Senna, além de estilista, cantora e escritora. Destaca-se a realização de uma mesa redonda intitulada “Os desafios de ser mulher artista na cidade de Fortaleza”, composta apenas por mulheres negras que compartilharam suas trajetórias como artistas em Fortaleza, ampliando o debate sobre interseccionalidade e representatividade.

O momento foi de muita reflexão sobre os desafios e as vivências de mulheres negras artistas cearenses. Muitas estudantes ficaram empolgadas com o evento, por já conhecerem os trabalhos de algumas das convidadas. Uma aluna relatou que tinha o sonho de ser estilista e estava muito feliz por conhecer uma. Observando as falas das nossas convidadas, pode-se refletir sobre a importância das nossas estudantes, em sua maioria negras, se sentirem representadas na sociedade. Ao vê-las fazendo filas para tirar fotos com as artistas, refletimos sobre ancestralidade<sup>71</sup> e aquilombamento. O conceito de aquilombamento pode ser compreendido como “forma de unir narrativas, coletivizar dores, amores e confrontar a superioridade branca no qual o racismo se perpetua” (Rimoli *et al.*, 2023, p. 2).

Atividades como essa fortalecem a valorização de identidades e trajetórias negras, promovendo um ambiente escolar mais acolhedor para os/as estudantes negros/as. Além disso, pode-se também contribuir para ações antirracistas e para o protagonismo feminino negro.

Neste mesmo evento, os/as estudantes também realizaram uma peça teatral, inspirada na obra “Quarto de Despejo”, da autora Carolina Maria de Jesus, e também participaram de oficinas de grafite. Essas atividades demonstram a importância de valorizar uma cultura que fuja dos padrões estabelecidos socialmente, pois observamos que houve um enorme engajamento estudantil. Uma estudante relatou, por exemplo, que havia sido o melhor projeto daquele ano e perguntou se haveria novamente.

---

<sup>71</sup> Ao analisarem o pensamento de Grada Kilomba, Rimoli *et al.* (2023) afirmam que há uma busca do povo negro para a superação de traumas deixados pela colonização, fazendo com que se reconheçam e se cumprimentem mesmo sem possuírem vínculos, mostrando o reconhecimento da ancestralidade em comum e a vontade de estabelecer conexões que foram rompidas devido aos processos colonizadores. A ancestralidade, portanto, promove a noção de pertencimento.

Figura 11 - Mostra Literária 2024



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Outro momento bastante esperado pelas escolas é a divulgação do Selo Antirracista, que tem como objetivo:

[...] a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornam obrigatória a inclusão das temáticas História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, respectivamente<sup>72</sup>.

O Selo Antirracista é uma iniciativa da Secretaria Municipal de Educação que tem o objetivo de incentivar ações pedagógicas nas escolas durante todo o ano escolar, sendo uma das culminâncias o mês de novembro, em que se comemora o Dia da Consciência Negra.

Durante todo o ano de 2024 e 2025, foram desenvolvidas atividades em alusão ao Selo Antirracista, tais como discussões, palestras, aulas temáticas,

<sup>72</sup> PREFEITURA lança Selo Escola Antirracista com premiação em recursos financeiros. **Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza, 10 abr. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-selo-escola-antirracista-com-premiacao-em-re-cursos-financeiros>. Acesso em: 20 abr. 2026.

oficinas de tranças, jogos de matriz africana e indígena etc. As ações contemplaram todas as áreas do conhecimento e contaram com uma grande participação dos estudantes.

No projeto da consciência negra, realizado em novembro de 2024, buscou-se mostrar, em sala de aula, a contribuição de mulheres negras na história. Algumas meninas resolveram homenagear Dandara dos Palmares, Antonieta de Barros<sup>73</sup> e outras mulheres, além de compartilhar suas biografias. Além disso, os/as alunos/as puderam desenvolver atividades sobre Conceição Evaristo<sup>74</sup> e Carolina Maria de Jesus por meio de peças teatrais, seminários e redações.

Em 2025, o projeto também buscou valorizar a presença de mulheres negras em diferentes áreas do conhecimento e profissionais, inclusive na arte e na cultura. Os/as estudantes puderam desenvolver atividades voltadas para o conhecimento de produções artísticas de mulheres negras brasileiras. A partir de pesquisas realizadas durante as aulas de História, os/as estudantes puderam conhecer as vidas e as obras dessas artistas e, posteriormente, desenvolveram sites dedicados a essas mulheres.

Figura 12 - Site produzido pelos estudantes para o Selo Antirracista



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

<sup>73</sup> Educadora e política que propôs a criação do Dia do Professor.

<sup>74</sup> Escritora brasileira que tem como objetivo valorizar a ancestralidade negra em suas obras.

Outro evento importante realizado em nossa escola é a Semana da Mulher. No entanto, embora esteja presente no calendário divulgado às escolas, observa-se que não há nenhuma orientação ou diretriz da SME sobre a realização de algum evento específico sobre questões de gênero ou o sobre Dia Internacional da Mulher, diferentemente dos outros projetos que acompanham editais, incentivo financeiro, orientações, visitas técnicas ou formações específicas. Dessa forma, a ausência de uma diretriz e incentivo financeiro à realização de atividades relacionadas ao gênero faz com que a discussão dependa exclusivamente da iniciativa dos/as docentes e da gestão escolar em realizar atividades sobre o tema.

Em 2025, elaboramos a I Semana da Resistência Feminina com programações diferenciadas aos/às estudantes. Esse evento tinha como objetivo discutir os direitos conquistados pelas mulheres, além de refletir sobre os desafios enfrentados por elas. Também buscou-se problematizar estereótipos e práticas machistas na escola. Além disso, também houve discussões sobre as produções de mulheres em diferentes áreas do conhecimento.

Nesse evento, contamos com a parceria da professora de Educação Física e do professor de Inglês, que organizaram um evento esportivo apenas para as meninas. Houve a realização de uma palestra sobre as mulheres no esporte e os estigmas existentes em torno das mulheres no futebol, após isso, as estudantes participaram de torneios de futsal feminino. Também aconteceram torneios de xadrez feminino e toda a escola pôde prestigiar o evento. Na ocasião, muitos meninos reclamaram da existência do evento e de não participarem dos jogos que estavam acontecendo. Muitos, inclusive, se recusaram a prestigiar as colegas. Esse momento foi bastante complexo para os/as professores/as da escola, que tiveram que interromper a execução do planejamento das aulas para explicar a importância do Dia Internacional da Mulher e sobre como o machismo ainda está presente nos discursos e nas práticas deles.

Na I Semana da Resistência Feminina também tivemos a parceria com a Equipe de Educação em Direitos Humanos, da Coordenadoria de Educação em Direitos Humanos, Gênero e Sexualidade (EDHGS), da Secretaria de Educação do Ceará, que ministrou uma palestra aos/às estudantes sobre os direitos das mulheres e mulheres que fizeram história. Nessa palestra, os/as estudantes puderam

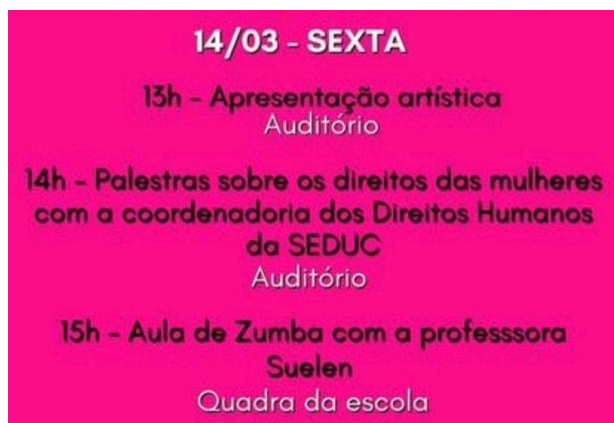
conhecer biografias de mulheres que foram importantes para a conquista de direitos femininos.

Figura 13 - Cronograma das atividades da I Semana da Resistência Feminina de 2025



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 14 - Cronograma das atividades da I Semana da Resistência Feminina de 2025



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Uma das ações desenvolvidas em 2025 tratou-se da entrega de certificados para as estudantes que se destacaram em eventos científicos da escola, tais como feiras de ciências, olimpíadas e concursos. Essa ação é uma forma de incentivar o protagonismo feminino nessas áreas que sofrem com o baixo número de mulheres. Concluímos que essa ação obteve sucesso, pois as meninas constituíram a grande maioria dos finalistas da feira de ciências na escola, em 2025. Também tivemos maior participação feminina em outras atividades científicas. Em 2026, no início do ano letivo, as meninas já estavam na expectativa, cobrando pelos seus certificados. Dessa forma, decidimos ampliar os certificados também para as meninas que se destacaram nos eventos esportivos e artísticos.

Figura 15 - Certificado para as estudantes que se destacaram nos projetos científicos



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em novembro de 2025, algumas escolas da rede municipal de Fortaleza, incluindo a nossa, contaram com a participação do projeto “Elas”, “Mulher Coragem”, iniciativa do Sistema Verdes Mares, que tem como objetivo “fortalecer as conquistas das mulheres, combater a violência de gênero e promover o empoderamento feminino”<sup>75</sup>.

<sup>75</sup>

Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/noticias/sobre/institucional/projeto-elas>. Acesso em: 20 abr. 2026.

O evento, de grande infraestrutura, abordou temas relevantes, tais como misoginia na internet, adultização, leis de proteção à mulher e estereótipos de gênero. Os/as estudantes participaram do debate e das atividades desenvolvidas, ganhando livros e camisas do evento. Ao final, os/as estudantes prestigiaram um show humorístico em que puderam brincar, rir e também aprender lições sobre empoderamento feminino e autoestima.

Figura 16 - Evento Mulher Coragem, projeto Elas, iniciativa do Sistema Verdes Mares



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 17 - Evento Mulher Coragem, Projeto Elas, iniciativa do Sistema Verdes Mares



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

Figura 18 - Evento Mulher Coragem, Projeto Elas



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora

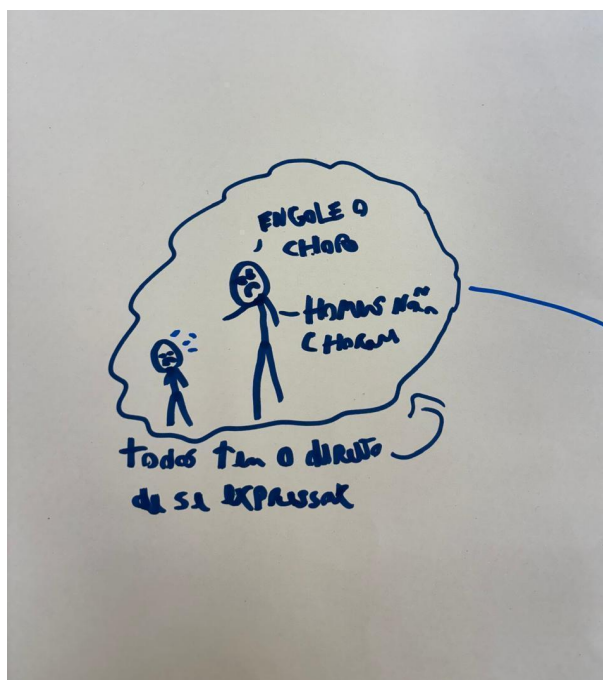
A discussão sobre gênero também aconteceu no projeto da SME intitulado "Sabadão da equidade". Esse projeto, cujo principal objetivo era promover a equidade, foi voltado para os/as estudantes das turmas dos 9º anos. As disciplinas do Sabadão contemplavam a Língua Portuguesa, Matemática e uma disciplina

intitulada Equidade. Em uma das aulas sobre equidade, foram desenvolvidas as questões de gênero e os estereótipos. Esse tema estava presente nas sugestões de temas a serem trabalhados no projeto.

Nesta respectiva aula, os alunos assistiram ao vídeo “O menino que engoliu o choro”<sup>76</sup>, que conta a narrativa de um menino que aprende desde pequeno que “homem não chora” e, por isso, aprende a engolir o choro mesmo com consequências negativas, ao reprimir os sentimentos. A partir do vídeo, os meninos desabafaram sobre situações que já ouviram sobre não poderem se expressar ou chorar. As meninas também aproveitaram a oportunidade para contarem situações semelhantes.

O debate proporcionou questionamentos sobre alguns estereótipos de gênero e as possíveis consequências desse tipo de mentalidade perpetuar na sociedade. Em seguida, foram produzidos cartazes sobre falas estereotipadas já ouvidas pelos/as estudantes e soluções apresentadas por eles/as para desconstruir essa visão.

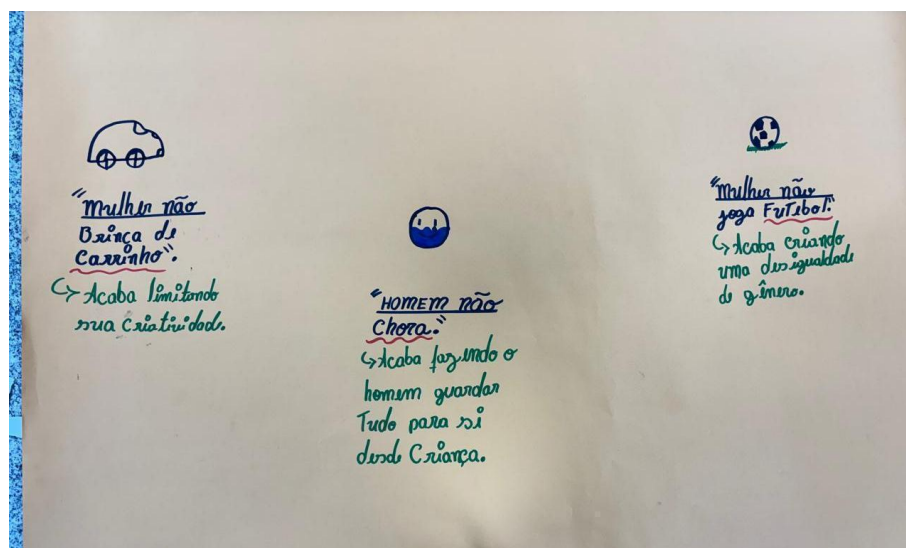
Figura 19 - Cartazes produzidos por estudantes no Sabadão da Equidade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

<sup>76</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=o+menino+que+engoliu+o+choro](https://www.youtube.com/results?search_query=o+menino+que+engoliu+o+choro). Acesso em: 20 abril 2026.

Figura 20 - Cartazes produzidos por estudantes no Sábado da Equidade



Fonte: Acervo pessoal da pesquisadora.

Em 2026, como forma de celebrar a Semana da Mulher, os/as professores de Artes, em parceria com as aulas de História, e também do professor responsável pela biblioteca da escola, realizaram uma ação de concurso de pinturas e desenhos. O tema da produção deveria ser "Mulheres que fazem História". A partir do concurso, pudemos criar uma exposição de arte elaborada pelos estudantes.

Figura 21 - Concurso de desenhos sobre as mulheres



Fonte: Acervo da escola.

A biblioteca da escola também foi organizada para homenagear e valorizar o acervo de obras femininas. As próprias estudantes, em colaboração com o professor de Artes, responsável pela biblioteca, criaram um espaço em homenagem às escritoras.

Figura 22 - Biblioteca temática para o Dia da Mulher



Fonte: Acervo da Biblioteca.

#### **4.3.5 O Gênero nas disciplinas diversificadas**

Na Escola de Tempo Integral (ETI), o currículo inclui uma base curricular diversificada com as disciplinas eletivas, protagonismo juvenil, formação cidadã, aprendizagem orientada, estudo orientado, práticas experimentais e projeto de vida.

No primeiro semestre de 2025, foi criada uma disciplina eletiva intitulada “Vozes mulheres: as produções artísticas femininas em foco”. As disciplinas eletivas fazem parte da carga horária dos/as professores/as lotados/as na Escola de Tempo Integral e têm como característica a interdisciplinaridade.

As eletivas são apresentadas aos/às estudantes previamente por meio de um evento intitulado “Feirão das Eletivas”. No feirão, os/as educandos/as têm a

oportunidade de conhecer a proposta das eletivas para, posteriormente, fazer suas escolhas. A nossa eletiva possuiu o total de 39 matrículas, a maioria de meninas.

A disciplina eletiva “Vozes mulheres” foi elaborada por mim e pelo professor de Língua Portuguesa, e tinha por objetivo aplicar os conhecimentos de História e de Literatura em análises de produções artísticas de mulheres. A proposta era acessar obras literárias, filmes e pinturas que tivessem como foco o protagonismo feminino. A partir da apreciação dessas produções, os/as estudantes poderiam compreender melhor o pensamento das artistas e o contexto em que as obras foram produzidas.

Os/as estudantes tiveram a oportunidade de conhecer as biografias e as obras de Abigail de Andrade, Frida Kahlo, além de realizar leituras das obras de Jane Austen e Conceição Evaristo. Também apreciaram filmes como “O Sorriso de Monalisa” e “Orgulho e Preconceito”, que abordam questões relevantes sobre gênero.

Os materiais a serem abordados na disciplina foram escolhidos previamente por mim e pelo professor de Língua Portuguesa. Nosso critério principal foi que as obras tivessem uma linguagem acessível e proporcionasse uma discussão interessante sobre as questões de gênero.

Começamos a eletiva com o filme “O Sorriso de Monalisa” devido ao enredo abordar expectativas sociais em torno das mulheres e seus papéis na década de 1950. O filme questiona como as atividades ligadas aos/as filhos/as, casa e marido eram consideradas mais importantes que a educação e as carreiras profissionais. Consideramos que esse filme seria uma ótima forma de introduzir o debate nas aulas seguintes, pois o direito feminino à educação e as expectativas em torno das performances de gênero estariam presentes em todas as discussões posteriores.

A partir do debate sobre o filme e as trajetórias das personagens, as alunas puderam problematizar as expectativas sociais em torno das suas próprias vidas. Muitas estudantes revelaram considerar a carreira profissional mais importante que o casamento e não entendiam o porquê de as mulheres consideradas inteligentes no filme abandonarem seus estudos. Outras mostraram

indignação em relação aos destinos das personagens, que largaram os estudos para acompanharem seus maridos.

O fato de a nossa eletiva ser majoritariamente feminina lembrava um pouco as cenas do filme em que mostravam as salas de aulas exclusivas para mulheres. Isso também foi levado como questão problematizadora, pois as estudantes puderam comparar suas vivências com as jovens do filme, inclusive em relação aos conteúdos que estavam sendo ensinados e as expectativas em torno dos seus destinos.

Nas aulas seguintes, a turma apreciou a obra “Um canto do meu ateliê”, autorretrato de Abigail de Andrade. A partir da análise da obra, os/as estudantes tiveram conhecimento sobre a época em que as mulheres eram proibidas na Escola de Belas Artes, no Brasil, além de refletirem sobre a invisibilidade feminina nas artes. Também foram analisadas obras de Frida Kahlo, contribuindo para questionamentos sobre padrões de beleza, sexualidade, deficiência e autonomia feminina.

Em relação às obras literárias, os/as estudantes puderam ler alguns fragmentos do livro “Orgulho e Preconceito”, de Jane Austen, e também prestigiaram a exibição do filme de mesmo nome. Após isso, os/as alunos/as responderam uma pequena ficha de leitura que abordava a realidade das mulheres inglesas pobres e a falta de independência feminina. Também foi debatido sobre como a educação feminina era voltada para conseguir um casamento vantajoso, enquanto os homens estudavam para serem grandes líderes políticos e intelectuais. Por fim, foram realizadas leituras coletivas de alguns trechos das obras de Conceição Evaristo. A partir dos debates proporcionados pelas leituras, os/as estudantes realizaram análises sobre o racismo presente na sociedade.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se que as questões de gênero estão em constante disputa nos campos sociais, políticos e educacionais brasileiros e ao redor do mundo. Percebe-se que diversos direitos conquistados por mulheres e LGBTQIAPN+ nos últimos anos estão sendo ameaçados, e outros ainda permanecem em disputa.

O debate sobre as questões de gênero na escola é importante, pois os/as estudantes diariamente sofrem com preconceitos, violências e desigualdade de gênero. Segundos dados da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2024), as meninas relatam sentirem mais tristeza, ansiedade e insatisfação corporal do que os meninos (Muniz, 2026).

Esta pesquisa buscou investigar sobre como as questões de gênero estão presentes no Ensino de História e vêm sendo abordadas pelos/as professores/as de História do Ensino Fundamental II na rede pública municipal de Fortaleza. Compreende-se a relevância das discussões sobre o gênero para o protagonismo juvenil e docente, além de sua contribuição para uma escola mais democrática e equitativa.

Pelas análises realizadas, observa-se que as questões de gênero ainda estão sendo desenvolvidas de maneira superficial e desigual nas escolas públicas de Fortaleza. Pelos relatos dos/as educadoras, percebe-se que o trabalho com o gênero depende mais de iniciativas individuais de cada professor/a do que de um projeto mais amplo desenvolvido pela Secretaria Municipal de Fortaleza (SME). Também se nota como as questões de gênero são marcadas por outros aspectos que envolvem raça e território, evidenciando a necessidade de que cada escola e educador/a trabalhe o tema a partir de uma perspectiva interseccional.

Apesar dos avanços nas discussões e na presença das relações de gênero no Documento Curricular Referencial de Fortaleza (DCRFor), percebe-se que os/as professores/as ainda sofrem com as ausências de incentivos, políticas públicas e diretrizes norteadoras sobre como abordar esse tema em sala de aula, bem como sobre como proceder em casos de violência de gênero nas escolas.

A partir das leituras feitas, dos questionários aplicados aos/as professores/as e das análises das atividades realizadas com os/as estudantes,

compreende-se que as questões de gênero contribuem para o protagonismo estudantil e docente, pois o trabalho com essas temáticas permite a realização de intervenções sobre as opressões vivenciadas e, muitas vezes, silenciadas. O gênero permite desnaturalizar violências e problematizar estereótipos, contribuindo para uma escola mais inclusiva e democrática.

Além disso, as questões de gênero permitem fomentar uma consciência histórica, na medida em que os/as estudantes passam a compreender historicamente como algumas opressões de gênero foram produzidas e ainda são reproduzidas na atualidade, podendo refletir sobre ações capazes de contribuir para mudar essa realidade. A partir da consciência histórica, os/as estudantes podem estabelecer relações entre o passado e o presente, compreendendo como alguns direitos foram conquistados e por que outros ainda continuam em disputa.

O presente trabalho também contribuiu para analisar as políticas públicas educacionais de Fortaleza em torno do gênero e da sexualidade. Constatamos que ainda há ausência de formações continuadas sobre a temática, além da falta de apoio institucional e estrutural para as atividades serem desenvolvidas nas escolas.

Conclui-se que a Secretaria Municipal de Fortaleza, por meio do DCRFor, reconhece a importância e apoia as discussões sobre o gênero, no entanto, não promove formações continuadas sobre o tema aos professores, nem concede diretrizes ou incentivos sobre a condução de atividades e projetos escolares, tampouco orientações sobre como agir em casos de violência de gênero no ambiente escolar.

Nota-se, ainda, que nem todos os/as educadores/as possuem segurança ao lidar com os debates que incluem as questões de gênero na escola, especialmente devido ao contexto social, político e religioso em que as escolas estão inseridas. Dessa forma, tornam-se necessárias formações e diretrizes específicas sobre o tema, como forma de garantir segurança institucional e jurídica aos/às educadores/as que desejam trabalhar com os temas.

Nosso estudo também busca mostrar as possibilidades de trabalhar com as questões de gênero no ambiente escolar, seja nas aulas de História, como em projetos previstos no calendário ou disciplinas diversificadas. As ações desenvolvidas permitem concluir que trabalhar com o gênero é possível e relevante,

pois a partir dessas ações, a escola reforça o compromisso com a redução de índices de violência contra as mulheres, fortalecimento do protagonismo feminino e a construção de uma escola mais democrática e equitativa.

Também se destaca a importância de ouvir estudantes e professores na realização das atividades que envolvam o gênero, considerando sempre os contextos social, racial e territorial. A partir de nossas ações, os/as estudantes podem desenvolver a autonomia necessária para a sua própria formação crítica e histórica.

Um dos problemas que também foram encontrados na execução desse trabalho foi o baixo engajamento estudantil masculino em relação às atividades elaboradas na escola. Em muitas atividades, nota-se a resistência dos meninos na participação das ações pedagógicas que envolvam as meninas e o debate de gênero. Também notamos lacunas existentes nas discussões que envolvam a sexualidade e a diversidade de gênero e sexual. Nos questionários aplicados, não houve menção ao público LGBTQIAPN+, evidenciando que, em muitas situações, a discussão sobre esses temas ainda é desafiadora para os/as educadores/as que estão inseridos/as em escolas marcadas por influências políticas e religiosas.

A partir dos problemas identificados, sugere-se a construção de um projeto amplo e norteador sobre as questões de gênero, que possa englobar todas as escolas da rede municipal de Fortaleza. Nesse projeto, devem ser contempladas formações continuadas para todos/as os/as professores/as da rede, assim como sugestões de atividades e projetos que possam ser realizados ao longo do ano escolar, além de uma culminância para que as atividades possam ser divulgadas para a comunidade escolar. Esse projeto deve ser acompanhado de incentivos para todos os membros da escola como forma de garantir a adesão e a continuidade das atividades. Também é importante que o projeto continue ao longo dos anos para assegurar as discussões às próximas gerações de estudantes.

A partir do “Elas por Elas”, percebemos que as questões de gênero são enriquecidas quando há a existência de uma interdisciplinaridade. Dessa forma, para a discussão ser eficaz na educação, deve existir um comprometimento de todas as áreas do conhecimento, não apenas da História. A efetivação deste debate só ocorre quando todos/as aqueles/as que formam a escola têm o compromisso com a

democratização, inclusão e equidade de gênero. Os/as professores/as de História não podem ser sobrecarregados de uma responsabilidade que pertence a todos.

Por fim, discutir as questões de gênero nas escolas públicas de Ensino Fundamental é uma tarefa urgente e necessária, pois a realidade de Fortaleza é marcada por desigualdades sociais, raciais e de gênero. As discussões de gênero, numa perspectiva interseccional, nas aulas de História, assim como também nas outras disciplinas, podem contribuir para a criticidade de estudantes e docentes, além de possibilitar transformações importantes na realidade daqueles/as que fazem a escola todos os dias.

## REFERÊNCIAS

AGORA só existem dois gêneros: masculino e feminino', diz Trump em discurso de posse. **G1**. São Paulo, 20 jan. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2025/01/20/agora-so-existem-dois-generos-masculino-e-feminino-diz-trump-em-discurso-de-posse.ghtml>. Acesso em: 21 jan. 2025.

AGOSTO Lilás: mês será marcado por ações de mobilização, prevenção e fortalecimento da rede de proteção às mulheres. **Gov.br**. Brasília, DF, 4 ago. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2025/agosto/agosto-lilas-mes-sera-marcado-por-acoes-de-mobilizacao-prevencao-e-fortalecimento-da-rede-de-protecao-as-mulheres>. Acesso em: 4 maio 2026.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Instituto Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARAÚJO, Mirna França da Silva; AMARAL, Marlucia Delfino (coord.). **Incluir, educar e transformar**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024 (Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor); v. 1).

ARAÚJO, Mirna França da Silva; AMARAL, Marlucia Delfino (coord.). **Ciências humanas**: volume 6. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024 (Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor); v. 6).

ARAÚJO, Mirna França da Silva; AMARAL, Marlucia Delfino (coord.). **Educação em tempo integral**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024 (Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor); v. 8).

ARAÚJO, Mirna França da Silva; AMARAL, Marlucia Delfino (coord.). **Cidadania, diversidade e inclusão**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2024 (Documento Curricular Referencial de Fortaleza: incluir, educar e transformar (DCRFor); v. 9).

AS SUGRAFISTAS. **Adorocinema**. [S.l.] [S.d.]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-222967/>. Acesso em: 7 maio 2026.

BARCA, Isabel. Educação Histórica: uma nova área de investigação. **Revista da Faculdade de Letras**, Porto, v. 2, p. 13-21, 2001.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL tem mais de mil casos de feminicídio registrados em 2025. **Jornal Nacional**. Rio de Janeiro, 1 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2025/12/01/brasil-tem-mais-de-mil-casos-de-feminicidio-registrados-em-2025.ghtml> Acesso em: 5 maio 2026.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. 8. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

BUTLER, Judith. **Quem tem medo do gênero?**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2024.

CARREIRA, Denise. Tempos terríveis: memória e produção de resistências em educação no Governo Bolsonaro. In: CARREIRA, Denise; LOPES, Bárbara (org.). **Gênero e educação: ofensivas reacionárias, resistências democráticas e anúncios pelo direito à educação**. São Paulo: Ação Educativa, 2022. p. 14-36.

CARDOSO, Cláudia Pons. Amefricanizando o feminismo: o pensamento de Lélia Gonzalez. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 965-986, set./dez. 2014.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CASALI, Jessica Pereira; GONÇALVES, Josiane Peres. Pós-estruturalismo: algumas considerações sobre esse movimento do pensamento. **Revista Espaço de Diálogo e Desconexão**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 84-91, 2018.

CAVALCANTE, Antonia Maryane Alves. **A representação das mulheres nos livros didáticos de História do novo ensino médio (PNLD 2022-2024)**. 2024. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) - Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2024.

CÉSAR, Caio. Papa Francisco diz que ideologia de gênero é um dos maiores perigos da atualidade. **CartaCapital**. São Paulo, 1 mar. 2024. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/mundo/papa-francisco-diz-que-ideologia-de-genero-e-um-dos-maiores-perigos-da-atualidade/>. Acesso em: 21 maio 2025.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Gênero, sexualidade e educação: notas para uma "Epistemologia". **Educar em Revista**, Curitiba, n. 35, p. 37-51, 2009.

COLETTA, Ricardo Della. Bolsonaro mentiu ao falar de livro de educação sexual no Jornal Nacional. **El País**. São Paulo, 29 ago. 2018. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/29/politica/1535564207\\_054097.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/08/29/politica/1535564207_054097.html). Acesso em: 21 jan. 2025.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES EM EDUCAÇÃO. Audiência na Câmara debate perseguição ideológica a professores em sala de aula. **CNTE**. Brasília, DF, 31 out. 2023. Disponível em: <https://cnte.org.br/noticias/audiencia-na-camara-debate-perseguiacao-ideologica-a-professores-em-sala-de-aula-3f13>. Acesso em: 17 ago. 2025.

CONJUNTO Palmeiras é o bairro de Fortaleza com pior desenvolvimento. **O Povo**. Fortaleza, 20 fev. 2014. Disponível em: <https://www.opovo.com.br/noticias/fortaleza/2014/02/conjunto-palmeiras-e-o-bairro-d-e-fortaleza-com-pior-desenvolvimento.html>. Acesso em: 10 abr. 2026.

CRUZ, Thalles do Amaral de Souza; SILVA, Marlon Silveira da; SANTOS, João Paulo Lopes dos. Da educação sexual à "ideologia de gênero": disputas em torno das sexualidades e dos gêneros na escola. **Revista Pró-Discente – Caderno de Produção Acadêmico-Científica**, Vitória, v. 26, n. 1, p. 91-107, jan./jun. 2020.

CUSTÓDIO, Gabriela. Proporção de professores concursados nas redes municipais do CE é a menor da última década, mostra Censo Escolar. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 11 abr. 2025. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/proporcao-de-concursados-nas-redes-municipais-do-ce-e-a-menor-da-ultima-decada-mostra-censo-escolar-1.3639253>. Acesso em: 6 maio 2026.

DADICO, Luciana. Violência escolar de gênero: uma abordagem teórico-crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 32, n. 69, p. 78-89, jan./mar. 2023.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DELBONI, Carolina. Pobreza menstrual priva milhões de meninas de seus direitos. **Estadão**. São Paulo, 26 maio 2025. Disponível em: <https://www.estadao.com.br/emails/carolina-delboni/pobreza-menstrual-priva-milhoes-de-meninas-de-seus-direitos/>. Acesso em: 7 maio 2026.

DIA D da Leitura: estudantes da Rede Municipal de Ensino mergulham em experiências literárias nesta sexta-feira (25/4). **Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza, 24 abr. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/dia-d-da-leitura-estudantes-da-rede-municipal-de-ensino-mergulham-em-experiencias-literarias-nesta-sexta-feira-25-04>. Acesso em: 18 abr. 2026.

DIA D da Leitura incentiva prática de leitura nas escolas municipais. **Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza, 16 abr. 2026. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/dia-d-da-leitura-incentiva-pratica-de-leitura-nas-escolas-municipais>. Acesso em: 18 abr. 2026.

DIA Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência. **Nações Unidas no Brasil**. Brasília, DF, 11 fev. 2026. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/309865-dia-internacional-das-mulheres-e-meninas-na-ci%C3%Aancia>. Acesso em: 4 maio 2026.

DIADORIM. 'Ideologia de gênero': como o clã Bolsonaro usa internet para atacar LGBTI+. **CartaCapital**. São Paulo, 29 set. 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/ideologia-de-genero-como-o-cla-bolsonaro-usa-internet-para-atacar-lgbti/>. Acesso em: 21 maio 2025.

DUARTE, Ana Rita Fonteles; CAMINHA, Raquel. É possível falar de gênero e sexualidade na escola? Uma reflexão sobre percalços e conquistas na formação de professores. In: SOUSA, Deusa Maria de; RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas (org.). **Mulheres, Gênero e Raça: interseccionalidades**. Porto Alegre: Editota Fi, 2022.

EM VÍDEO, Damares diz que 'nova era' começou: 'meninos vestem azul e meninas vestem rosa'. **G1**. Brasília, DF, 3 jan. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/01/03/em-video-damares-alves-diz-que-nova-era-comecou-no-brasil-meninos-vestem-azul-e-meninas-vestem-rosa.ghtml>. Acesso em: 17 ago. 2025.

ESTRELAS além do tempo. **Adorocinema**. [S.l.] [S.d.]. Disponível em: <https://www.adorocinema.com/filmes/filme-222967/>. Acesso em: 7 maio 2026.

FAGUNDES, Tereza Cristina Pereira Carvalho. Empoderamento feminino: uma abordagem educativa. **Revista Brasileira de Sexualidade Humana**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 87-94, 2017.

FARGE, Arlette. **Lugares para a história**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

FERNANDES, Lorena Ismael; FERREIRA, Camila Alves. O movimento Escola Sem Partido: ascensão e discurso. **Humanidades em Diálogo**, São Paulo, v. 10, p. 194–209, 2021.

FERRAZ, Artur. Menina de 11 anos morre após ser espancada em escola: o que acontece quando agressores são crianças ou adolescentes. **G1**. Recife, 9 set. 2025. Disponível em:

<https://g1.globo.com/pe/peernambuco/noticia/2025/09/09/menina-de-11-anos-morre-a-pos-ser-espancada-em-escola-o-que-acontece-quando-agressores-sao-criancas-ou-adolescentes.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2026.

FILÓSOFA americana Judith Butler é alvo de protestos no Aeroporto de Congonhas. **Jornal do Brasil**. Rio de Janeiro, 10 nov. 2017. Disponível em:

<https://www.jb.com.br/pais/noticias/2017/11/10/filosofa-americana-judith-butler-e-alvo-de-protestos-no-aeroporto-de-congonhas.html>. Acesso em: 21 maio 2025.

FRAGA, Amábili. **Questões de gênero na formação docente**. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Ciências Humanas e da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, , Florianópolis, 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Rafael Reinaldo. Aprendizagem histórica e cultura histórica: contributos para investigações sobre o lugar da intersubjetividade na formação histórica. **História & Ensino**, Londrina, v. 22, n. 2, p. 247–262, jul./dez. 2016.

FREITAS, Talvacy Chaves de; LACERDA, Juciano de Sousa. A “Pedagogia da Autonomia” de Freire e a “Autocomunicação de Massa” de Castells no fortalecimento do protagonismo estudantil na educação híbrida em tempos de pandemia. **Intercom: Revista Brasileira de Ciências da Comunicação**, São Paulo, v. 44, n. 3, p. 145–158, 2021.

FRIEDAN, Betty. **A mística feminina**. 4. ed. São Paulo: Rosa dos Tempos, 2020.

GARCIA, Pedritta Marihá. Pais poderão proibir filhos em atividades de gênero nas escolas. **Câmara de Curitiba**. Curitiba, 23 set. 2023. Disponível em: <https://www.curitiba.pr.leg.br/informacao/noticias/pais-poderao-proibir-participacao-d-e-filhos-em-atividades-de-genero-nas-escolas> Acesso em: 21 maio 2025.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1987.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Ciências Sociais Hoje**, Brasília, DF, n. 2, p. 223-244, 1984.

HILGEMBERG, Larissa Priscila Bredow; ANDRADE, Ana Paula. Projeto escola sem homofobia e a invenção do “kit gay”. **Ambivalências**, São Cristóvão, v. 11, n. 21, p. 80-104, 2023.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JANAÍNA Dutra: quem foi pioneira da luta LGBT e primeira travesti a ter carteira da OAB. **G1**. São Paulo, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pop-arte/diversidade/noticia/2021/11/30/janaina-dutra-quem-foi-pioneira-da-luta-lgbt-e-primeira-travesti-a-ter-carteira-da-oab.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2026.

JESUS, Everaldo Antonio de; GUERRA, Avaetê de Lunetta e Rodrigues; PEREIRA, Antonio Renaldo Gomes. A interdisciplinaridade como estratégia para o desenvolvimento de uma aprendizagem significativa. **ICMR**, Niterói, v. 5, n. 2, p. 1-12, 2024.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Renata Guedes Mourão; TOLEDO, Gabriel Delatin de; SILVA, Vivian Batista da. Memórias do debate sobre gênero e sexualidade da Escola de Aplicação da FEUSP (1990-2020). **Fronteiras: Revista Catarinense de História**, Santa Catarina, v. 38, p. 243-258, jul.-dez. 2021.

MAPA Nacional da Violência de Gênero aponta alta nos casos de feminicídio. **Senado Federal**. Brasília, DF, 17 dez. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/noticias/mapa-nacional-da-violencia-de-genero-aponta-alta-nos-casos-de-feminicidio>. Acesso em: 5 maio 2026.

MIGUEL, Luis Felipe. O mito da “ideologia de gênero” no discurso da extrema direita brasileira. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 62, p. 1-14, 2021.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

MOURA, Thiago de Souza; SILVA, Marina Passos Ribeiro da. Protagonismo juvenil: a percepção de jovens sobre o tema das sexualidades na escola. **Cadernos de Aplicação**, Porto Alegre, v. 34, n. 1, jan./abr. 2021.

MUNIZ, Bianca. Meninas relatam mais tristeza, desamparo e insatisfação com o próprio corpo, mostram dados do IBGE. **G1**. São Paulo, 28 mar. 2026. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2026/03/28/ibge-meninas-relatam-mais-tristeza-desamparo-e-insatisfacao-com-o-proprio-corpo.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2026.

NASCIMENTO, Thatiany. Censo Escolar: com Ceará na liderança, veja os estados do Brasil com maiores taxas de matrículas de tempo integral. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 9 abr. 2025. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/cento-escolar-com-ceara-na-lide>

ranca-veja-os-estados-do-brasil-com-maiores-taxas-de-matriculas-de-tempo-integral-1.3639115. Acesso em: 6 maio 2026.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270–283, jan./jun. 2011.

PEREIRA, Beatriz. 'Red Pill': entenda o movimento misógino associado a influenciador Thiago Schutz detido por agressão à namorada. **G1**. São Paulo, 2 dez. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2025/12/02/entenda-o-movimento-re-d-pill.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2026.

PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Sobre usos e possibilidades da interseccionalidade. **Civitas**: Revista de Ciências Sociais, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 445-454, set./dez. 2021.

PEREIRA, Fabiana da Costa; FOSSÁ, Ivete. Pedagogias de Paulo Freire: educando para a cidadania com protagonismo na comunicação. **Comunicação & Educação**, São Paulo, ano XXVI, n. 2, jul./dez. 2021.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2017.

PESQUISA evidencia hierarquia de gênero em escolas e áreas públicas. **Bravo!** São Paulo, 20 out. 2025. Disponível em: <https://bravo.abril.com.br/arte/pesquisa-evidencia-hierarquia-de-genero-em-escolas-e-areas-publicas/>. Acesso em: 6 maio 2026.

PINUSA, Samuel. Assalto, agressão e ameaça: como violência afeta a vida escolar de estudantes na periferia de Fortaleza. **G1**. Fortaleza, 7 ago. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/ce/ceara/educacao/noticia/2023/08/07/assalto-agressao-e-ameaca-como-violencia-afeta-a-vida-escolar-de-estudantes-na-periferia-de-fortaleza.ghtml>. Acesso em: 10 maio 2026.

PREFEITURA lança Selo Escola Antirracista com premiação em recursos financeiros. **Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza, 10 abr. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/prefeitura-lanca-selo-escola-antirracista-com-premiacao-em-recursos-financeiros>. Acesso em: 20 abr. 2026.

PUTTI, Alexandre. Para Damares, meninos têm que aprender a dar flores às meninas. **CartaCapital**. São Paulo, 8 mar. 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/para-damares-meninos-tem-que-aprender-a-dar-flores-as-meninas/>. Acesso em: 17 ago. 2025.

RAGO, Margareth. Descobrimo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 11, p. 89–98, 1998.

REDPILL, Incel, MGTOW: entenda o que acontece em grupos masculinos que pregam ódio às mulheres. **G1**. São Paulo, 3 mar. 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/podcast/o-assunto/noticia/2023/03/03/redpill-incelel-mgtow-entenda-o-que-acontece-em-grupos-masculinos-que-pregam-odio-as-mulheres.ghtml>. Acesso em: 5 maio 2026.

RIMOLI, Thaís Menezes; SANTOS, Ana Paula Menezes Bragança dos; PIRES, Laurenice de Jesus Alves; MENDES, Ernani Costa. Aquilombamento como ferramenta de resistência e promoção de saúde da população negra. **Revista de Saúde Coletiva da UEFS**, Feira de Santana, v. 13, n. 2, e9284, 2023.

ROCHA, Helenice Aparecida Bastos. Problematizando o ensino de História. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 2003, **Anais eletrônicos** [...]. Paraíba: ANPUH, 2003.

RÜSEN, Jörn. **História viva**: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico de Jörn Rüsen. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 2007.

SABADÃO da Equidade retorna com novidade para fortalecer a educação municipal. **Prefeitura de Fortaleza**. Fortaleza, 8 ago. 2025. Disponível em: <https://www.fortaleza.ce.gov.br/noticias/sabadao-da-equidade-retorna-com-novidade-para-fortalecer-a-educacao-municipal>. Acesso em: 8 abr. 2025.

SARMENTO, Nayara Martins Costa. **Docência e letramento feminista como prática política e de resistência, a partir das obras Sejam Todos Feministas e Para Educar Crianças Feministas, de Chimamanda Ngozi Adichie**. 2025. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2025.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História. **Intelligere**: Revista de História Intelectual, São Paulo, v. 3, n. 2, p. 60-76. 2017.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A relação entre educação e cidadania em Paulo Freire e Dermeval Saviani: reflexões sob a ótica de Hannah Arendt. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, São Cristóvão, v. 11, n. 26, p. 219-240, jul./set. 2018.

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

SCOTT, Joan W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, dez. 2012.

SEFFNER, Fernando. Cultura escolar e questões em gênero e sexualidade: o delicado equilíbrio entre cumprir, transgredir e resistir. **Retratos da Escola**, Brasília, DF, v. 14, n. 28, p. 75-90, jan./abr. 2020.

SEFFNER, Fernando; BARZOTTO, Carlos Eduardo. Tira gênero, bota gênero: cultura escolar, diversidade e desigualdade. **Interterritórios**, Recife, v. 10, n. 19, p. 1-19, 2024.

SEFFNER, Fernando; VARGAS, Juliana Ribeiro de. Conexões liberdade de ensinar, democracia e culturas juvenis. **Diversidade e Educação**, Rio Grande, v. 12, n. 1, p. 745-766, 2024.

SILVA, Adriana Brito da; BRITES, Cristina Maria; OLIVEIRA, Eliane de Cássia Rosa; BORRI, Giovanna Teixeira. A extrema-direita na atualidade. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 119, p. 407-445, jul./set. 2014.

SILVA, Adeilton Elias da; SANTANA, Alery Felinto; SILVA JÚNIOR, Renato Pereira da. Recolha de dados na pesquisa qualitativa: observação, entrevista, análise documental e bibliográfica. *In*: SILVA, Adeilton Elias da; SANTANA, Alery Felinto; SILVA Júnior, Renato Pereira da (org.). **Pesquisa qualitativa em educação: métodos e técnicas em evidência**. Recife: Ed. dos Autores, 2023. p. 44-64.

SILVA, Maria da Conceição; MENDES, Breno; NICOLINI, Cristiano. A aula-oficina e suas possibilidades: vinte anos depois, 1999-2019. *In*: ALVES, Luís Alberto Marques; GAGO, Marília; LAGARTO, Mariana (org.). **Vinte Anos das Jornadas Internacionais de Educação Histórica**. Porto: CITCEM, 2021. p. 101-113.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.

SOUZA, Antônia Valdilene Rocha. **Representação das mulheres negras na história do Brasil nos livros didáticos de história dos anos finais do ensino fundamental (PNLD 2020-2023)**. 2023. Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em História e Letras) - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em História e Letras, Universidade Estadual do Ceará, Quixadá, 2023.

VALLE, Paulo Roberto Dalla; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025.

VIANA, Theyse. Moradores de bairros mais pobres de Fortaleza vivem até 20 anos menos que de mais ricos; veja mapa. **Diário do Nordeste**. Fortaleza, 28 mar. 2024. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/ceara/moradores-de-bairros-mais-pobres-de-fortaleza-vivem-ate-20-anos-menos-que-de-mais-ricos-veja-mapa-1.3494261>. Acesso em: 15 abr. 2026.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas públicas de educação no Brasil: 1988-2002. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 117, p. 101-123, jul. 2002.

VIANNA, Cláudia; BORTOLINI, Alexandre. Discurso antigênero e agendas feministas e LGBT nos planos estaduais de educação: tensões e disputas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 1-19, 2020.

VERENICZ, Marina. Discurso político e assédio a professores enfraquecem educação sobre gênero e sexualidade, diz HRW. **CartaCapital**. São Paulo, 12 maio 2022. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/politica/discurso-politico-e-assedio-a-professores-enfraquecem-educacao-sobre-genero-e-sexualidade-denuncia-hrw/>. Acesso em: 21 maio 2025.

VIEIRA, Sofia Lerche; ZIENTARSKI, Clarice; SILVA NETA, Maria de Lourdes da. Um estudo de boas práticas. *In*: VIDAL, Eloisa Maia; MEDEIROS, Germânia Kelly Ferreira de (org.). **Educação em Fortaleza: investigando iniciativas de alto impacto**. Fortaleza: Secretaria Municipal da Educação, 2024. p. 13-45.

WILLINGHAM, AJ. O que é incel, termo citado na série "Adolescência"? **CNN Brasil**. São Paulo, 20 mar. 2025. Disponível em:

<https://www.cnnbrasil.com.br/lifestyle/o-que-e-incel-termo-citado-na-serie-adolescencia/>. Acesso em: 6 maio 2026.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 33, n. 65, p. 149–166, jul./set. 2017.

## **APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO ONLINE VIA *GOOGLE FORMS***

1. Qual é o seu gênero?
2. Faixa etária?
3. Qual é a sua formação acadêmica?
4. A quanto tempo você leciona História no Ensino Fundamental?
5. Você aborda questões de gênero nas suas aulas de História?
6. Em quais contextos você costuma abordar gênero em suas aulas?  
(Pode marcar mais de uma opção)
7. Você já enfrentou resistência (de alunos, famílias ou gestão) ao tratar de gênero em sala de aula?
8. Se Sim, poderia descrever brevemente a situação?
9. Durante sua formação inicial (graduação), as questões de gênero foram abordadas de forma significativa?
10. Você sente que existe espaço e apoio na escola para trabalhar questões de gênero?
11. Se respondeu Não ou Em partes, explique brevemente:
12. Você se sente preparado(a) para abordar questões de gênero com seus alunos?
13. Se respondeu Parcialmente ou Não, o que você acredita que falta para se sentir mais preparado(a)?
14. Você já participou de alguma formação continuada (cursos, oficinas, seminários etc.) sobre gênero e educação?
15. Se Sim, onde ou como foi essa formação?
16. Você gostaria de ter acesso a mais materiais ou formações sobre gênero e

ensino de História?

17. Na sua opinião, qual a importância de discutir questões de gênero nas aulas de História?

18. Quais são os principais desafios ou resistências que você encontra (da escola, de alunos, famílias etc.) ao tratar dessas questões?

## APÊNDICE B – PRODUTO DIDÁTICO

# Elas *por* ELAS

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

Autora  
Lydia Naara Sousa de Mesquita

Orientadora  
Ana Rita Fonteles Duarte

## Apresentação

Queridos educadores, este material é produto da minha dissertação de mestrado no Programa de Pós-Graduação de Ensino de História da Universidade Federal do Ceará (ProfHistória-UFC) e também é resultado das minhas experiências como professora da rede pública municipal de Fortaleza. Os conhecimentos adquiridos ao longo dos anos de experiência como educadora, e também como estudante do mestrado, possibilitaram pensar em algumas estratégias e recursos pedagógicos que permitissem trabalhar com as questões de gênero e de interseccionalidade. A sequência didática pensada para este trabalho é resultado de atividades que já foram desenvolvidas e tiveram retorno positivo dos/as estudantes. Algumas atividades foram pensadas coletivamente com outras áreas do conhecimento, enquanto outras foram propostas pelas próprias estudantes integrantes do projeto “Elas por elas”, desenvolvido na escola em que atuo e que possibilita a realização de ações voltadas às questões de gênero no âmbito escolar. Foram elaboradas seis atividades que podem ser desenvolvidas nas aulas de História, mas que também podem ser executadas a partir dos projetos presentes no calendário escolar divulgado anualmente pela Secretaria Municipal de Educação. As atividades têm como objetivo analisar e debater a História e o protagonismo feminino em diversas áreas do conhecimento ao longo do tempo, questionar os silenciamentos de sujeitos historicamente excluídos, problematizar narrativas masculinas e heteronormativas presentes nos discursos historiográficos e científicos, analisar dados referentes às violências de gênero e discutir como as questões sociais, raciais e territoriais também fazem parte das análises sobre o gênero.

## Apresentação

Cada atividade presente na sequência didática possui planos de aulas com sugestões de diversos recursos pedagógicos e referências bibliográficas, considerando a realidade estrutural de cada escola, pois um dos problemas identificados nesta pesquisa foi a falta de estrutura e recursos. Desta forma, um dos objetivos é que os/as educadores/as possam ter acesso fácil aos materiais de estudo e também pedagógicos.

As seis atividades possuem os seguintes temas: Mulheres e meninas na ciência, mulheres que fazem história, mulheres que escrevem, semana Janaína Dutra, Agosto Lilás e desconstruindo estereótipos de gênero.

# Elas *por* ELAS

## SUMÁRIO

|                                                         |         |
|---------------------------------------------------------|---------|
| AULA 1 -<br>Mulheres e Meninas na Ciência .....         | 1 a 5   |
| AULA 2 -<br>Mulheres que fazem história .....           | 6 a 8   |
| AULA 3 -<br>Mulheres que escrevem .....                 | 9 a 11  |
| AULA 4 -<br>Semana Janaina Dutra .....                  | 12 a 14 |
| AULA 5 -<br>Desconstruindo estereótipos de gênero ..... | 15 a 18 |
| AULA 6 -<br>Agosto Lilás .....                          | 19 a 21 |

# AULA 1

## Mulheres e meninas na ciência



## AULA 1

### Mulheres e meninas na ciência

No dia 11 de fevereiro, comemora-se o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência. A data foi criada em 2015, pela ONU, e tem por objetivo incentivar a igualdade de gênero na Ciência. Dados da UNESCO revelam que apenas 35% das mulheres estão entre os estudantes das áreas de Ciências, Tecnologias, Engenharias e Matemática<sup>1</sup>. Desse modo, a criação da data permite uma reflexão sobre a pouca representatividade feminina nessas áreas, além de questionar os desafios que ainda persistem para a entrada e a permanência das mulheres nas áreas científicas e tecnológicas.

Dessa forma, entende-se que a escola é o lugar ideal para pensar sobre a importância da data, levando em consideração que é um espaço privilegiado de produção e compartilhamento dos conhecimentos científicos. É no ambiente escolar que muitos estudantes têm o interesse despertado por essas áreas, por isso, torna-se necessário incentivar o protagonismo feminino na Ciência, Matemática e Tecnologias, como forma de contribuir para a diminuição dos índices de desigualdade de gênero. Por isso, recomenda-se que, durante o mês de fevereiro, as atividades sejam elaboradas com o intuito de provocar essas reflexões entre os/as docentes e os/as estudantes.

<sup>1</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/inep/ptbr/assuntos/ultimas-noticias/dia-internacional-das-ciencias>

## Elas *por* ELAS

### Objetivo Geral

Promover reflexões sobre o Dia Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência.

### Objetivos Específicos

- Conhecer as biografias de mulheres cientistas e suas contribuições para a sociedade;
- Questionar como as questões sociais, raciais e de gênero estão presentes nas histórias das cientistas;
- Problematicar estereótipos de gênero que condicionam atividades diferenciada para meninos e meninas;
- Analisar os desafios enfrentados por mulheres nas áreas científicas e tecnológicas a partir de relatos e dados estatísticos.

# 1

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 1

### Mulheres e meninas na ciência

Elas *por* ELAS

#### Metodologia

##### 1ª aula:

O/A professor/a deve apresentar previamente a origem e a importância do dia 11 de fevereiro, podendo mostrar dados estatísticos sobre a presença feminina nas áreas da Ciência, Matemática, Engenharia e Tecnologia. Caso haja disponibilidade de recursos, o docente também pode exibir os vídeos "Por mais mulheres na ciência"<sup>2</sup> ou "Para todas as meninas na ciência"<sup>3</sup> Após a exposição dos dados, sugere-se que os/as estudantes realizem pesquisas sobre biografias de mulheres cientistas que contribuíram para a produção de conhecimento. A pesquisa pode ser realizada nas salas de inovação durante as aulas ou proposta como atividade para casa.

##### 2ª aula:

Os/as estudantes deverão apresentar as biografias pesquisadas. Com a mediação do educador, a turma deve refletir como a trajetória das mulheres cientistas é marcada pelas questões de gênero, mas também por fatores sociais e raciais. Os educandos devem compreender como o racismo marcou a história de cientistas, como Katherine Johnson, e como as questões sociais e territoriais estão presentes nas trajetórias de cientistas brasileiras.

2

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 1

### Mulheres e meninas na ciência

Elas *por* ELAS

#### 3ª e 4ª aulas:

A turma será convidada a assistir ao filme "Estrelas Além do Tempo"<sup>4</sup> que aborda a história de três mulheres negras cientistas que trabalham na NASA durante o período da Guerra Fria e da segregação racial. Durante o filme, o professor e a professora de História devem apontar cenas relevantes para a compreensão da interseccionalidade.

<sup>2</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=VME6FhJULc>

<sup>3</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=KfOCBzDcso>

<sup>4</sup> O filme é interessante para conhecer a trajetória das três mulheres que enfrentaram a Segregação racial no período da Guerra Fria nos Estados Unidos. Porém, algumas cenas devem ser questionadas pelos professores e estudantes. É o caso da cena em que Katherine descobre a ausência de "colored bathroom" e precisa caminhar bastante para usar o banheiro. Infelizmente, a cena é acompanhada de uma música animada, fazendo com que alguns estudantes vejam como divertida. Outra cena que deve ser problematizada é quando o chefe de Katherine, ao falar da segregação de banheiros na NASA, resolve demolir a placa de divido escrita "posseos do cor" e, por isso, é atirado. Geralmente, os alunos começam a comemorar e elogiar a atitude do personagem branco, fazendo-se necessário o questionamento por parte do professor sobre o que chamamos de "Branco Salvador" e como isso é prejudicial para o protagonismo negro.

#### Materiais necessários

Projetor, caixa de som, notebook, cartolina, papel madeira, impressões dos certificados

#### Avaliação

Confecção de cartazes sobre as biografias das mulheres cientistas ou elaboração de slides ou sites para a divulgação do material pesquisado.

#### Culminância

Entrega de certificados para as estudantes que contribuíram para a produção científica da escola por meio da participação em Feira de Ciências, Olimpíadas ou outros projetos.

3

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 1

Mulheres e meninas na ciência

Elas *por* ELAS

## Referências bibliográficas

BARREIRO, Ana Clara Caielli. 49% da ciência brasileira é feita por mulheres, mas elas ainda são menos influentes. Superinteressante. São Paulo, 10 mar. 2026. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/49-da-ciencia-brasileira-e-feita-por-mulheres-mas-elas-ainda-sao-menos-influentes/>. Acesso em: 1 maio 2026.

DIA Internacional das Mulheres e Meninas na Ciência. Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais (INPE). Brasília, DF, 9 fev. 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inpe/pt-br/assuntos/ultimas-noticias/dia-internacional-das-mulheres-e-meninas-na-ciencia>. Acesso em: 1 maio 2026.

LOPES, Claudemira Vieira Gusmão; et. al. Livro de passatempos: cientistas negras brasileiras. v. 1. Curitiba: UFPR, 2020. Disponível em: . Acesso [https://fiocruz.br/sites/fiocruz.br/files/documentos/livro\\_de\\_passatempos\\_cientistas\\_negras\\_brasileiras\\_-\\_v.\\_1.pdf](https://fiocruz.br/sites/fiocruz.br/files/documentos/livro_de_passatempos_cientistas_negras_brasileiras_-_v._1.pdf). Acesso em: 1 maio 2026.

NEGRI, Fernanda de. Mulheres na ciência no Brasil: ainda invisíveis? Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, DF, 5 mar. 2020. Disponível em: . Acesso <https://www.ipea.gov.br/cts/pt/central-de-conteudo/artigos/artigos/177-mulheres-na-ciencia-no-brasil-ainda-invisiveisem>: 1 maio 2026.

PATEL, Anjali. 23 cientistas negras que mudaram o mundo. GELEDÉS – Instituto da Mulher Negra. São Paulo, 7 set. 2018. Disponível em: . Acesso <https://www.geledes.org.br/23-cientistas-negras-que-mudaram-o-mundo/em>: 1 maio 2026.

4

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 1

### Mulheres e meninas na ciência

Elas *por* ELAS

#### Sugestões de vídeos e filmes

MELFI, Theodore.  
Estrelas Além do Tempo (Hidden Figures).  
Estados Unidos: 20th Century Fox, 2016.  
Filme (127 min).

SATRAPI, Marjane. Radioactive.  
Reino Unido: StudioCanal;  
Working Title Films, 2019.  
Filme (109 min).

TEDx TALKS. Para todas as meninas na ciência  
| Zélia Ludwig | TEDxRuaHalfeld. YouTube,  
7 jan. 2019. Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=rNoC8zDc4o8>.

TEDx TALKS. Por mais mulheres negras na ciência  
| Gabryele Moreira | TEDxBeloHorizonte. YouTube,  
27 nov. 2019. Disponível em: .  
Acesso em:  
1 maio <https://www.youtube.com/watch?v=VME6iFnUjLc2026>.

5

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

# AULA 2

## Mulheres que fazem história



## AULA 2

### Mulheres que fazem história

Elas *por* ELAS

No dia 8 de março, comemora-se o Dia Internacional da Mulher. Este dia foi oficializado pela ONU, em 1975, e tem por finalidade discutir os direitos das mulheres, lutar por melhorias e por reconhecimento social e político. Entretanto, a data tem se tornado cada vez mais comercial e, muitas vezes, tem sido romantizada. Esse teor menos politizado sobre o Dia da Mulher tem avançado cada vez na sociedade, chegando também no ambiente escolar. Dessa forma, muitos estudantes acabam desconhecendo a origem e a importância da data, desvalorizando seu significado e não refletindo sobre as lutas que as mulheres enfrentam diariamente. Por isso, reconhece-se o papel da escola em ampliar o debate sobre a trajetória das lutas das mulheres em torno de seus direitos, provocando reflexões sobre os desafios ainda enfrentados. Assim, torna-se essencial que este dia seja trabalhado nas escolas como forma de proporcionar questionamentos e conscientização em torno dos direitos sociais, políticos e econômicos das mulheres, além do combate à violência contra as mulheres.

#### Objetivo Geral

Refletir sobre as lutas das mulheres em torno da conquista de direitos ao longo do tempo, evidenciando o protagonismo feminino e reconhecendo os desafios enfrentados.

#### Objetivos específicos

- Compreender a origem do Dia Internacional da Mulher;
- Analisar a trajetória das lutas feministas;
- Conhecer os direitos das mulheres e analisar os principais desafios atuais.

6

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 2

### Mulheres que fazem história

Elas *por* ELAS

#### Metodologia

##### 1ª aula

Sugere-se, inicialmente, uma discussão sobre a origem do Dia Internacional da Mulher, problematizando a romantização da data e questionando as fake news em torno do surgimento da data.

##### 2ª aula

O professor e a professora devem apontar dados relevantes sobre os direitos conquistados pelas mulheres ao longo da história, com o objetivo de fazer os estudantes refletirem sobre as condições de vida das mulheres anteriores aos direitos conquistados, e também questionarem sobre como alguns direitos são recentes e outros ainda precisam avançar.

##### 3ª e 4ª aulas

Como sugestão para as turmas dos 9º anos, os/as estudantes serão convidados a assistir cenas do filme "As Sufragistas". Na ocasião, o professor e a professora podem abordar a história da luta feminista em torno do direito ao voto e como essa questão foi sendo debatida ao longo do tempo. Aqui, os/as professores/as também podem fazer um paralelo com a representação política feminina atual.

##### 3ª e 4ª aulas

Para as turmas dos 8º anos, sugere-se a exibição do documentário "He named Malala", para que os alunos possam refletir, a partir da história de Malala, sobre como a luta por direitos não acontece da mesma forma ao redor do mundo e que em alguns lugares as mulheres ainda não possuem direitos à educação.

##### 3ª e 4ª aulas

Para as turmas de 6º e 7º anos, propõe-se a realização de uma dinâmica em que o/a professor/a divide a sala em equipes e distribui papéis contendo datas e direitos das mulheres. Esses elementos devem estar embaralhados, estimulando o debate e o pensamento crítico dos/as estudantes para que façam as associações corretas. Os/as estudantes deverão elaborar uma linha do tempo, tentando identificar em que momento cada direito foi sendo conquistado. O/a professor/a deve mediar o debate, promovendo reflexões sobre as vivências femininas anteriores às conquistas e sobre as consequências e impactos desses direitos adquiridos.

**Materiais necessários**  
Projetor, caixa de som, notebook, cartolina e papel madeira

#### Avaliação

Roda de conversa sobre o filme "As sufragistas" e o documentário "He named Malala", participação da turma na dinâmica acerca dos direitos das mulheres.

#### Culminância

A escola deve promover um momento coletivo e interdisciplinar com palestras, rodas de conversas, confecção e divulgação de cartazes informativos, além de compartilhamento de atividades realizadas em sala de aula pelos estudantes.

7

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 2

### Mulheres que fazem história

Elas *por* ELAS

#### Referências bibliográficas

ARAÚJO, Angela Maria Carneiro; FACCHINI, Regina. Mulheres e direitos humanos no Brasil: avanços e desafios. *Jornal da Unicamp*, Campinas, 12 mar. 2018. Disponível em: <https://www2.unicamp.br/unicamp/ju/artigos/direitos-humanos/mulheres-edireitoshumanos-no-brasil-avancos-edesafios/>. Acesso em: 1 maio 2026.

FERNANDES, Wander. Linha do tempo: direitos das mulheres na legislação brasileira e na jurisprudência do STF, CNJ e STJ. *Jusbrasil*. Belo Horizonte, 10 mar. 2023. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/linhado-tempo-direitos-das-mulheresnalegislacao-brasileira-e-najurisprudenciado-stf-cnje-stj/1776438470>. Acesso em: 1 maio 2026.

UM EM CADA quatro países relata retrocesso nos direitos das mulheres em 2024. *ONU Mulheres Brasil*. Brasília, DF, 7 mar. 2025. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/um-em-cada-quatro-paisesrelataretrocesso-nos-direitos-dasmulheres-em-2024/>. Acesso em: 1 maio 2026.

#### Sugestões de vídeos e filmes

BBC NEWS BRASIL. A origem operária do 8 de Março, o Dia Internacional da Mulher | Ouça 6 minutos. YouTube, 8 mar. 2022. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=q-g7oy\\_ZGBg](https://www.youtube.com/watch?v=q-g7oy_ZGBg). Acesso em: 1 maio 2026.

GAVRON, Sarah. *As Sufragistas* (Suffragette). Reino Unido: Pathé; Film4, 2015. Filme (106 min).

GUGGENHEIM, Davis. *He Named Me Malala*. Estados Unidos: Fox Searchlight Pictures, 2015. Documentário (88 min).

8

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

# AULA 3

## Mulheres que escrevem



## AULA 3

### Mulheres que escrevem

No mês de Abril, geralmente, há o desenvolvimento de atividades relativas ao Dia D da leitura na rede pública municipal de Fortaleza. Este projeto é uma ótima oportunidade para discutir as questões raciais e de gênero, pois a partir da arte e da leitura pode-se analisar vivências, problematizar a colonialidade, questionar as ausências de sujeitos excluídos pelo meio literário, além de dar visibilidade às mulheres artistas e escritoras. Dessa forma, propõe-se o incentivo a leitura de obras de mulheres escritoras como uma das atividades a serem desenvolvidas no projeto do Dia D da leitura em Fortaleza. A partir das análises das obras, pode-se construir reflexões e debates sobre raça e gênero a partir das trajetórias das mulheres no meio literário, bem como compreender a importância de suas obras e o impacto cultural gerado. Também é importante problematizar sobre como as personagens femininas historicamente foram sendo representadas pelos autores masculinos consagrados na literatura. A partir dessa análise, pode-se refletir sobre os costumes, as violências produzidas e a visão estereotipada sobre as mulheres na época em que a obra foi produzida.

## Elas *por* ELAS

### Objetivo geral

Incentivar a leitura de obras de mulheres escritoras e fomentar um debate sobre o gênero a partir das análises sobre suas trajetórias e escritos.

### Objetivos específicos

- Realizar debates sobre os desafios enfrentados pelas mulheres escritoras no campo da literatura;
- Compreender como as personagens femininas estão sendo representadas nas obras masculinas;
- Dar visibilidade aos escritos femininos e refletir sobre a escrevivência;
- Incentivar a leitura e a escrita dos estudantes.

9

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 3

### Mulheres que escrevem

#### 1ª aula

Primeiramente, deve-se fazer um levantamento de quais escritoras e obras devem ser trabalhadas no projeto. Após isso, os/as educadores/as devem abordar um panorama geral sobre como as mulheres foram historicamente excluídas do meio literário. Muitas escritoras inclusive tiveram que publicar seus escritos anonimamente ou sob pseudônimo. Os/as estudantes precisam pensar como os caminhos para a publicação das mulheres foram marcados pelo preconceito e desigualdade de gênero.

#### 2ª e 3ª aula

Caso haja disponibilidade de tempo e recursos, o professor e a professora podem apresentar trechos do filme “Adoráveis mulheres”. A partir desse filme, a turma pode discutir a desigualdade de gênero e os papéis tradicionais impostos às mulheres. Por meio da personagem principal, Jo March, os/as estudantes podem refletir sobre os desafios enfrentados por mulheres escritoras para publicarem suas obras.

3 Disponível em:  
<https://www.youtube.com/watch?v=dArUPioVE8c&list=425>. Acesso em: 1 maio 2016.  
 6 Disponível em:  
[https://www.youtube.com/watch?v=tlp\\_g6W5jY](https://www.youtube.com/watch?v=tlp_g6W5jY). Acesso em: 1 maio 2016.

## Elas *por* ELAS

#### 4ª aula

Os/as estudantes devem fazer leituras de trechos ou contemplar exibições de entrevistas sobre as escritoras e suas obras. Como sugestão, recomenda-se a leitura de trechos da obra “O Quarto de Despejo” e apresentação do vídeo “Carolina Maria de Jesus, a escritora além do quarto”<sup>5</sup>. A leitura e a exibição do vídeo permitem um debate sobre as questões sociais, raciais e de gênero que marcam a trajetória de vida da autora.

#### 5ª aula

Recomenda-se a leitura de alguns trechos da obra “Olhos d’água” de Conceição Evaristo, acompanhado da exibição de sua entrevista<sup>6</sup>. Na ocasião, o professor e a professora podem fazer uma reflexão sobre o que a autora chama de “escrevivência” e porque é tão importante para a ancestralidade das pessoas negras e também para a crítica ao sistema colonial. A partir da compreensão do termo, os/as estudantes serão convidados a praticar a sua própria escrevivência.

# 10

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 3

### Mulheres que escrevem

Elas *por* ELAS

#### Materiais necessários

Projetor, caixa de som, notebook, cartolina ou papel madeira

#### Atividade

Apresentação de produções desenvolvidas por estudantes sobre a compreensão das obras lidas. As produções podem ser peças teatrais, monólogos, confecção de cartazes ou seminários.

#### Referências bibliográficas

HOOKS, bell. E eu não sou uma mulher?: mulheres negras e feminismo. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

MACHADO, B. A. Escre(vivência): a trajetória de Conceição Evaristo. *História Oral, Niterói*, v. 17, n. 1, p. 243–265, 2014. Disponível em: <https://www.revista.historiaoral.org.br/index.php/rho/article/view/343>. Acesso em: 1 maio. 2026.

OLIVEIRA, Nathália Pereira de; PEDROZA, Regina Lúcia Sucupira; PULIN, Lúcia Helena Cavasin Zabotto. Escrevivências: possibilidades para uma educação antirracista. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 28, e280101, 2023. Disponível em: <https://www.scielo.br/rbedu/a/lyZbrhPW3VtLpbhvsjGNvjwbl>. Acesso em: 1 maio 2026.

#### Sugestões de vídeos ou filmes

Sugestões de vídeos ou filmes GERWIG, Greta. *Adoráveis Mulheres* (Little Women). Estados Unidos: Columbia Pictures, 2019. Filme (135 min).

TV BRASIL. Caminhos da Reportagem | Carolina de Jesus, a escritora além do quarto. YouTube, 27 jul. 2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iHp\\_qWa53lY](https://www.youtube.com/watch?v=iHp_qWa53lY). Acesso em: 1 maio 2026.

TV BRASIL. Sem Censura | Conceição Evaristo faz relato sobre suas vivências e comenta a “escrevivência”. YouTube, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=iHp\\_qWa53lY](https://www.youtube.com/watch?v=iHp_qWa53lY). Acesso em: 1 maio 2026.

11

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

# AULA 4

## Semana Janaína Dutra





## AULA 4

### Semana Janaína Dutra

Elas *por* ELAS

#### Metodologia

Primeiramente, os/as estudantes devem conhecer a história de Janaína Dutra e do Centro Municipal de Referência LGBTQIAPN+ Janaína Dutra. Na ocasião, os educadores têm a opção de exibir o vídeo “Primeira Travesti Advogada do Brasil”<sup>8</sup> e a partir da análise, é possível conhecer melhor sua trajetória e a importância do espaço de apoio que leva o seu nome. Após esse momento, deve-se mostrar dados referentes às violências e também explicações sobre a lei contra a homofobia. O vídeo “Entenda a lei contra a homofobia”<sup>9</sup> pode ser compartilhado aos estudantes. O professor e a professora também devem motivar reflexões sobre direitos básicos que são negados a esses sujeitos como uso dos banheiros, processos seletivos para empregos entre outros. Depois do debate sobre os dados e as leis vigentes, os estudantes devem criar campanhas contra as violências relacionadas à diversidade sexual e de gênero na escola. As campanhas podem acontecer por meio de cartazes divulgando as leis, permitindo conhecer ativistas ou momentos na acolhida da escola.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WdL-oq5K0ww>. Acesso em: 1 maio 2026.  
<sup>9</sup> Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=9puuFX\\_KHmM](https://www.youtube.com/watch?v=9puuFX_KHmM). Acesso em: 1 maio 2026.

#### Materiais necessários

Projektor, caixa de som, notebook, cartolina ou papel madeira.

#### Atividade

Realização de campanhas contra a discriminação por orientação sexual e identidade de gênero na escola.

13

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 4

### Semana Janaina Dutra

Elas *por* ELAS

#### Referências bibliográficas

ALTINO, Lucas. Violência contra população LGBT cresceu mais de 1000% na última década, mostra Atlas da Violência. O Globo. Rio de Janeiro, 13 maio 2025. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2025/05/13/violencia-contrapopulacaolgbtcresceu-mais-de-1000percent-naultimadecada-mostra-atlas-daviolencia.gh.html>. Acesso em: 2 maio 2026.

JANAÍNA Dutra: quem foi pioneira da luta LGBT e primeira travesti a ter carteira da OAB. G1. São Paulo, 30 nov. 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/poparte/diversidade/noticia/2021/11/30/janaina-dutra-quem-foi-pioneira-da-lutalgbt-e-primeira-travesti-a-ter-carteiradaoab.gh.html>. Acesso em: 2 maio 2026.

ROSENO, Renato. Semana Janaina Dutra: marco legal da diversidade e do respeito. Disponível em: <https://www.renatoroseno.com.br/noticias/semana-janaina-dutra-renatorosenomarco-legal-diversidade-respeito>. Acesso em: 2 maio 2026.

#### Sugestões de vídeos

TERRA BRASIL. NÓS Explicamos: entenda a lei contra homofobia. YouTube, [s.d.]. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=opucFX\\_KHmM](https://www.youtube.com/watch?v=opucFX_KHmM). Acesso em: 2 maio 2026.

TV CEARÁ. Primeira travesti advogada do Brasil, Janaina Dutra, é homenageada pelo Google. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WzLve5KXww>. Acesso em: 2 maio 2026.

14

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

# AULA 5

## Desconstruindo estereótipos de gênero



## AULA 5

### Desconstruindo estereótipos de gênero

Socialmente e culturalmente, costumam-se atribuir papéis aos sujeitos com base no sexo biológico. Espera-se que os comportamentos, falas e modos de vestir estejam de acordo com as expectativas sociais. Essas ideias estereotipadas sobre o gênero são construídas historicamente e devem ser problematizadas, pois muitas vezes reproduzem preconceitos e podem incentivar atos violentos contra aqueles que não correspondem às expectativas. Essas visões também limitam e reforçam desigualdades de gênero. A escola também é um lugar que reproduz essas ideias estereotipadas sobre o gênero, por isso as discussões sobre isso devem acontecer como forma de evitar discursos e práticas que colaborem para a desigualdade de gênero dentro do ambiente escolar.

*Elas por ELAS*

#### Objetivo Geral

Questionar os discursos e práticas que reforçam os estereótipos de gêneros dentro da escola.

#### Objetivos específicos

- Promover uma escuta ativa e acolhedora em relação ao que os/as estudantes já vivenciaram sobre o tema;
- Analisar historicamente falas e práticas preconceituosas que perpetuam na sociedade;
- Incentivar o desenvolvimento de práticas que questionam os estereótipos de gênero na escola.

15

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 5

### Desconstruindo estereótipos de gênero

#### Metodologia

##### 1ª aula

O/A docente deve primeiramente explicar o que é estereótipo de gênero e os possíveis desdobramentos negativos para a sociedade. Para melhor explicação, pode-se exibir o vídeo “Desmistificando estereótipos de gênero” que traz exemplos de falas e atitudes que são estereotipadas. O professor e a professora de História também podem apresentar personagens históricas femininas que quebraram as expectativas sociais e culturais em torno do gênero. É o caso de Joana D’arc, Jovita Feltosa e Maria Quitéria. A partir da análise de suas trajetórias, os estudantes poderão perceber que as visões estereotipadas são historicamente construídas, pois variam no tempo e no espaço. Além disso, as vivências dessas mulheres permitem refletir sobre as consequências de rompimento com os padrões de gênero esperados. Depois da explicação, alguns vídeos podem ser mostrados para causar um impacto na turma em relação a forma como reproduzimos esses estereótipos no cotidiano. O primeiro é um comercial da ESPN intitulado “Invisible Players”, o segundo vídeo também se trata de um comercial chamado “É uma menina!” do banco EPI. Nesses vídeos, observa-se como a sociedade cria expectativas de performances de gênero.

##### 2ª aula

Os/as estudantes irão ouvir duas músicas. A primeira é “Triste, Louca ou Má” de Francisco, el Hombre e a segunda é “Desconstruindo Amélia” de Pitty. A partir da análise das letras, o docente deve fazer uma breve explicação histórica sobre a figura da “Amélia” e o que ela representa para a sociedade em relação à expectativa de como uma mulher deve ser. Após isso, a partir das músicas ouvidas, os/as estudantes deverão investigar quais estereótipos femininos estão sendo questionados e como as mulheres são tratadas ao não atenderem às expectativas sociais.

Elas *por* ELAS

16

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 5

### Desconstruindo estereótipos de gênero

3ª e 4ª aulas

Por fim, pode-se exibir os filmes “Mulan”, “Valente” ou “Detona Ralph”. Esses filmes mostram personagens femininas que não correspondem às expectativas tradicionais de gênero e ampliam a visão sobre os desafios enfrentados por quem não corresponde aos padrões sociais.

#### Materiais necessários

Projutor, caixa de som, notebook, cartolina ou papel madeira.

#### Avaliação

Sugere-se a elaboração de atividades que permitam a desconstrução dos estereótipos de gênero já ouvidos pelos estudantes. Para cada fala e atitude preconceituosa presenciada, os/a estudantes devem pensar em um novo caminho possível para a superação desses problemas. Todo esse material deverá ser apresentado para a turma ou divulgado para a escola através de cartazes ou painéis.

Elas *por* ELAS

#### Sugestões de músicas

DESCONSTRUINDO AMÉLIA. PIT TY. Desconstruindo Amélia. In: Chiaroscuro. Faixa 7. São Paulo: Deckdisc, 2009.

TRISTE, LOUCA OU MÁ. FRANCISCO, el Hombre. Triste, louca ou má. In: SOLTASBRUXA. São Paulo: Navegantes, 2016.

17

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 5

### Desconstruindo estereótipos de gênero

#### Referências bibliográficas

BRITISH COUNCIL. Debate: estereótipos de gênero. Disponível em: <https://www.britishcouncil.org.br/mulheres-na-ciencia/inspiracao/debateestereotipos-genero>. Acesso em: 2 maio 2026.

EHRICH, Isaias de Oliveira; COSTA, Maria Edileuza da. "Amélia que era mulher de verdade": construção e reconstrução de um estereótipo da figura feminina. DLV – Língua, Linguística & Literatura, João Pessoa, v. 20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/dlv/article/view/66045>. Acesso em: 2 maio 2026.

RODRIGUES, Carla. BUTLER, Judith P. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, v. 13, n. 1, p. 179, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2005000100012>. Acesso em: 2 maio. 2026.

#### Sugestões de vídeos e filmes

AXA NO BRASIL. Desmistificando estereótipos de gênero. YouTube, 7 maio 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=57gaxJqjU8>. Acesso em: 2 maio 2026.

DETONA RALPH (Wreck-It Ralph) DETONA RALPH. Direção: Rich Moore. Estados Unidos: Walt Disney Animation Studios, 2012.

ESPN BRASIL. espnW Brasil – Invisible Players. YouTube, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo>. Acesso em: 2 maio 2026.

FEDERAÇÃO PORTUGUESA DE FUTEBOL. "É uma menina" | Campanha do Banco BPI. YouTube, 2023. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=f677Zx-4MNQ>. Acesso em: 2 maio 2026.

GRUPO VIOLES. Estereótipos de gênero nas profissões. YouTube, [s.d.]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WdTCz-iTjz8>. Acesso em: 2 maio 2026.

MULAN. Direção: Niki Caro. Estados Unidos: Walt Disney Pictures, 2020. VALENTE (Brave) VALENTE. Direção: Mark Andrews; Brenda Chapman. Estados Unidos: Pixar Animation Studios, 2012.

Elas *por* ELAS

18

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

# AULA 6

Agosto Lilás



## AULA 6

### Agosto Lilás

Segundo dados da Pesquisa Nacional de Violência contra a Mulher, do Instituto de Pesquisa Data Senado, 3,7 milhões de mulheres brasileiras sofreram violência doméstica ou familiar em 2025 10. Outros dados de 2025 mostram o aumento da violência contra a mulher, atingindo números recordes. Segundo Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2025, houve o registro de 1470 feminicídios no Brasil apenas neste ano11. Essas informações referentes à violência contra a mulher precisam ser discutidas na escola, pois muitos estudantes convivem com esse tipo de situação em casa e na família. Dessa forma, deve haver um espaço de escuta e compartilhamento de informações sobre leis que protegem as mulheres. No mês de Agosto, o governo brasileiro propõe uma conscientização anual sobre a violência contra a mulher intitulada “Agosto Lilás”. Diversas ações são planejadas e desenvolvidas com o intuito de levar informações sobre leis, além de buscar uma sensibilização em relação ao tema. No calendário escolar, o Agosto Lilás também está previsto, mostrando a importância da escola como um espaço importante para o debate sobre as violências existentes contra a mulher.

10 Disponível em:  
<https://www12.senado.leg.br/noticia/matérias/2025/11/24/datasendo-violencia-de-genero-atinge-3-7-milhoes-de-brasileiras>. Acesso em: 2 maio 2026.

## Elas *por* ELAS

### Objetivo Geral

Conscientizar os/as estudantes sobre os tipos de violência contra a mulher.

### Objetivos específicos

- Conhecer a trajetória de Maria da Penha, bem como a lei que leva o seu nome;
- Analisar os tipos de violência contra a mulher que são amparados pela lei
- Analisar a Lei do Feminicídio e dados sobre a violência

# 19

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 6

Agosto Lilás

Elas *por* ELAS

### Metodologia

#### 1ª aula

Primeiramente, os/as estudantes devem conhecer a história de Maria da Penha e a lei inspirada em sua luta. Após esse momento, os/as educadores/as devem incentivar uma leitura coletiva do cordel sobre a Maria da Penha, como forma de conhecer todos os aspectos da Lei e os tipos de violência.

#### 2ª aula

Os/as estudantes farão uma pesquisa sobre dados referentes a violência contra a mulher e o feminicídio no Brasil. Esses dados devem ser compartilhados com a turma. Neste momento, será apresentada a Lei do Feminicídio e os dados de 2025.

#### 3ª aula

Professor e a professora exibirão a música “Maria da Vila Matilde” de Elza Soares. A partir da análise da música, será apresentada à turma os canais de denúncia existentes em Fortaleza.

### Materiais necessários

Projutor, caixa de som, notebook.

### Avaliação

Leitura do Cordel sobre a Maria da Penha e pesquisa sobre dados da violência contra a mulher no Brasil.

20

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

## AULA 6

### Agosto Lilás

Elas *por* ELAS

#### Referências bibliográficas

BRASIL. Violência de gênero no Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 2026. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/institucional/procuradoria/noticias/violencia-de-genero-no-brasil>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. DataSenado: violência de gênero atinge 3,7 milhões de brasileiras. Senado Notícias. Brasília, DF, 24 nov. 2025. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2025/11/24/datasenadoviolenca-de-genero-atinge-3-7-milhoes-de-brasileiras>. Acesso em: 2 maio 2026.

BRASIL. Agosto Lilás: mês será marcado por ações de mobilização, prevenção e fortalecimento da rede de proteção às mulheres. Gov.br. Brasília, DF, 4 ago. 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/ptbr/central-deconteudos/noticias/2025/agosto/agosto-lilas-mes-sera-marcado-poracoes-de-mobilizacao-prevencao-e-fortalecimento-da-rede-de-protecaoas-mulheres>. Acesso em: 2 maio 2026.

SIMPATIA, Tião. A Lei Maria da Penha em cordel. Disponível em: [https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos\\_restritos/files/migrados/Fil\\_e/legis/lei\\_maria\\_da\\_penha\\_em\\_cordel.pdf](https://site.mppr.mp.br/sites/hotsites/arquivos_restritos/files/migrados/Fil_e/legis/lei_maria_da_penha_em_cordel.pdf). Acesso em: 2 maio 2026.

#### Sugestão de música

SOARES, Elza. Maria da Vila Matilde. In: A mulher do fim do mundo. São Paulo: Circus Produções, 2015.

# 21

AS QUESTÕES DE GÊNERO NO COTIDIANO ESCOLAR

Elas *por* ELAS  
Elas *por* ELAS  
Elas *por* ELAS  
Elas *por* ELAS

Autora  
Lydia Naara Sousa de Mesquita