

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HUMANIDADES
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HUMANIDADES

KEILA NASCIMENTO DE ALMEIDA PERONI

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA: A VALORIZAÇÃO DAS
MULHERES NA HISTÓRIA CAPIXABA**

Vitória

2026

KEILA NASCIMENTO DE ALMEIDA PERONI

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA: A VALORIZAÇÃO DAS
MULHERES NA HISTÓRIA CAPIXABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Campus Vitória do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Durão Rodrigues da Cunha.

Vitória

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

P453c Peroni, Keila Nascimento de Almeida.

Consciência histórica e ensino de história : a valorização das
mulheres na história capixaba / Keila Nascimento de Almeida Peroni. –
2026.

195 f. : il. ; 30 cm.

Orientador: Marcelo Durão Rodrigues da Cunha.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo,
Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Vitória, 2026.

1. História – Estudo e ensino – Espírito Santo (Estado). 2. História
(Ensino médio). 3. Mulheres – História. 4. Historiografia – Espírito Santo
(Estado) – Mulheres. 5. Prática de ensino – História. 6. Humanidades.
I. Cunha, Marcelo Durão Rodrigues da. II. Instituto Federal do Espírito
Santo. III. Título.

CDD 21 – 981.52

Elaborada por Marcileia Seibert de Barcellos – CRB-6/ES – 656

KEILA NASCIMENTO DE ALMEIDA PERONI

**CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA:
A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES NA HISTÓRIA CAPIXABA**

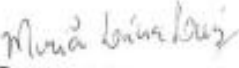
Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovada em 27 de abril de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutor Marcelo Durão Rodrigues da Cunha
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Orientador


Doutora Luciana Silvestre Girelli
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno


Doutora Miriã Lúcia Luíz
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo


Doutora Taynna Mendonça Marino
Adam Mickiewicz University - UAM
Membro Externo

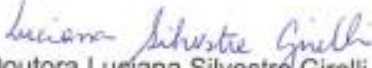
KEILA NASCIMENTO DE ALMEIDA PERONI

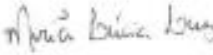
PERONI, Keila Nascimento de Almeida; CUNHA, Marcelo Durão Rodrigues da.
Conscientização e valorização da história das mulheres: um olhar sobre a realidade capixaba. Vitória: Ifes, 2026. 66 p. (E-book).

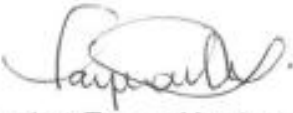
Produto Educacional apresentado ao Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades do Instituto Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino de Humanidades.

Aprovado em 27 de abril de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA


Doutora Luciana Silvestre Girelli
Instituto Federal do Espírito Santo - Ifes
Membro Interno


Doutora Miriã Lúcia Luiz
Universidade Federal do Espírito Santo - Ufes
Membro Externo


Doutora Taynna Mendonça Marino
Adam Mickiewicz University - UAM
Membro Externo

Para vovó Iracema (*in memoriam*) e minha
mãe, Benvimar, mulheres fortes e
resilientes.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por me conceder o amparo e a força necessários para seguir.

Ao sempre solícito, gentil, exigente e dedicado orientador, Dr. Marcelo Durão Rodrigues da Cunha, por todo o apoio e a confiança.

Às professoras Dra. Luciana Silvestre Girelli, Dra. Miriã Lúcia Luiz e Dra. Taynna Mendonça Marino, que se disponibilizaram a compor e enriquecer a banca de defesa deste trabalho, por suas valiosas contribuições.

À Graciella Costa Marim Recla, pelo envio do edital.

À Mariana Santos Albuquerque, pelo incentivo na escrita do projeto de pesquisa.

Aos que me acompanharam nesta jornada e tanto me ensinaram: os(as) professores(as) e a turma 09 (resistentes araras azuis) do PPGEH; os(as) colegas de trabalho e os(as) alunos(as) da EEEFM João Neiva.

À Erika Duarte Baiôco e à Luana Médice, pela amizade (dividindo caronas e almoços) e pelas orações.

À Bruna Mozini Subtil e à Daiana Oliveira Majesk, pelas valiosas dicas e pela constante prestatividade.

À família, especialmente às mulheres que sempre incentivaram e possibilitaram meus estudos, vovó Iracema Matos Nascimento (*em memória*) e minha mãe, Benvimar Nascimento; e às minhas irmãs, Késia e Karinnie, companheiras de vida.

À Késia Nascimento de Almeida Alves e a Fabiano Alves Azevedo de Melo, pela acolhida, pelo abrigo e pelo Davi.

À Sophia Nascimento Cruz, minha alegre sobrinha, por trazer leveza à minha existência, ainda que, nesse processo, eu tenha tido menos tempo para vê-la crescer.

Ao Yuri Feller Peroni, educador, filho, esposo e amigo, que rompe com os estereótipos que atribuem apenas às mulheres o trabalho de cuidado e os afazeres domésticos, por todo o amor compartilhado.

*Que nada nos defina, que nada nos sujeite.
Que a liberdade seja a nossa própria
substância, já que viver é ser livre!*

Simone de Beauvoir

RESUMO

A presente pesquisa de mestrado possui como problemática a possibilidade do ensino de História fomentar a tomada de consciência histórica sobre a construção social do papel das mulheres ao longo do tempo, colaborando para a desconstrução de visões estereotipadas, especialmente no contexto do Espírito Santo. Objetivamos a promoção de uma abordagem crítica no ensino, levando à conscientização sobre o papel histórico-social feminino. Por meio da pesquisa histórica, revisitamos discussões historiográficas contemporâneas sobre a História das Mulheres, especialmente sobre as mulheres capixabas, e aplicamos uma prática educativa, marcada pela utilização de fontes históricas variadas, com estudantes da 3ª série do Ensino Médio. As construções das narrativas históricas dos(as) estudantes foram examinadas à luz do referencial teórico sobre conscientização. Como inovação da nossa pesquisa, ressaltamos a aproximação das recentes pesquisas historiográficas sobre a história das mulheres no Espírito Santo ao ensino de História, inserindo-as na construção de saberes da sala de aula; bem como, a elaboração de um produto educacional no formato de *e-book*, com a finalidade de possibilitar a replicabilidade de ações educativas que busquem a conscientização dos(as) discentes, com vistas a combater heranças históricas que naturalizam a subjugação feminina.

Palavras-chave: Práticas de Ensino; Ensino de História; Consciência Histórica; História das Mulheres; Historiografia Capixaba.

ABSTRACT

This master's research investigates the potential of History teaching to foster historical consciousness about the social construction of women's roles over time, contributing to the deconstruction of stereotypical views, particularly within the context of Espírito Santo, Brazil. The study aims to promote a critical and inclusive approach to History education, raising awareness of the historical and social contributions of women. Drawing on historical research, it revisits contemporary historiographical debates on Women's History, with special attention to women from Espírito Santo, and applies an educational practice with 12th-grade high school students, using diverse historical sources. The students' historical narratives were analyzed through the lens of theoretical perspectives on historical consciousness. As an innovative aspect, this research bridges recent historiographical studies on women's history in Espírito Santo with classroom teaching, integrating them into the construction of historical knowledge. Furthermore, it develops an educational product in the form of an e-book, designed to support the replication of educational practices that encourage students' critical awareness and challenge historical legacies that naturalize female subjugation.

Keywords: Teaching Practices; History Education; Historical Consciousness; Women's History; Women's from Espírito Santo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Localização do município de João Neiva.....	27
Figura 2 - Esquema da matriz disciplinar da ciência da História.....	34
Figura 3 - Casar é bom negócio.....	98
Figura 4 - Como educar uma filha.....	99
Figura 5 - Eliane, um certo olhar doce.....	100
Figura 6 - Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”.....	101
Figura 7 - Metodologia da aula de história.....	106
Figura 8 - Gráfico identificando o sexo dos(as) participantes.....	109
Figura 9 - Gráfico identificando o gênero dos(as) participantes.....	110
Figura 10 - Gráfico sobre a autodeclaração da cor dos(as) participantes.....	111
Figura 11 - Gráfico indicando o perfil familiar dos(as) participantes.....	111
Figura 12 - Gráfico sobre quem ajuda nas despesas da família dos(as) participantes.....	112
Figura 13 - Gráfico das atividades que os(as) discentes realizam cotidianamente fora da escola.....	113
Figura 14 - Gráfico indicando a porcentagem dos(as) participantes que já pensaram em desistir dos estudos.....	114
Figura 15 - Gráfico sobre a porcentagem de estudantes que já presenciou algum tipo de violência contra a mulher.....	114
Figura 16 - Gráfico sobre o local onde os(as) participantes presenciaram episódios de violência contra a mulher.....	115
Figura 17 - Gráfico sobre os tipos de violências contra a mulher presenciados pelos(as) estudantes.....	115
Figura 18 - Gráfico sobre a porcentagem dos(as) participantes que sabem diferenciar os tipos de violência contra a mulher.....	116
Figura 19 - Gráfico indicando se os(as) participantes já viram algum conteúdo misógino na internet.....	117
Figura 20 - Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que as mulheres devem cuidar mais do corpo do que os homens.....	118
Figura 21 - Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que as mulheres devem realizar a maior parte do trabalho doméstico.....	118

Figura 22 - Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) consideram algumas profissões, vestimentas e posturas inadequadas para às mulheres.....	119
Figura 23 - Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que em alguns ofícios as mulheres devem ganhar menos que os homens.....	119
Figura 24 - Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que em alguns casos as mulheres são responsáveis pelo assédio que sofrem....	120
Figura 25 - Gráfico indicando se os(as) participantes conhecem o significado da palavra interseccionalidade.....	121
Figura 26 - Gráfico indicando se os(as) participantes concordam que “A força de vontade é suficiente para qualquer mulher chegar onde quiser”.....	121
Figura 27 - Gráfico sobre o conhecimento dos(as) estudantes de dados locais referente às mulheres capixabas.....	122
Figura 28 - Gráfico sobre o conhecimento dos(as) estudantes acerca das biografias de mulheres capixabas.....	123
Figura 29 - Registro dos(as) estudantes apreciando o texto <i>A Irmã de Shakespeare</i> , de Virgínia Wolf.....	125
Figura 30 - Registro dos(as) participantes pesquisando e socializando dados estatísticos atuais sobre as mulheres.....	126
Figura 31 - Proposta de atividade – análise do quadro <i>O grito do Ipiranga</i> , 1888.	128
Figura 32 - Proposta de atividade sobre a construção social do papel das mulheres.....	131
Figura 33 - QR Code para acesso ao mural virtual construído pelos(as) participantes com biografias brasileiras e capixabas.....	136
Figura 34 - Proposta de atividades sobre gênero e colonialidade.....	137
Figura 35 - Proposta de atividades sobre a história local.....	141
Figura 36 - Registro de roda de conversa com servidora da secretaria de Direitos Humanos do município de João Neiva/ES.....	144
Figura 37 - Proposta de atividades abordando pesquisas críticas capixabas sobre a História das Mulheres.....	145
Figura 38 - Nuvem de palavras com conceitos sobre a História das Mulheres.....	150
Figura 39 - Gráficos das respostas da validação da prática educativa pelos(as) estudantes.....	153
Figura 40 - Ilustração da capa do e-book e QR code para acessá-lo.....	157

Figura 41 - Trecho da seção <i>A História das Mulheres enquanto campo de estudo</i>	159
Figura 42 - Trecho da reflexão de Nancy Fraser sobre o trabalho de cuidado.....	160
Figura 43 - Pesquisas críticas sobre mulheres capixabas apresentadas no terceiro capítulo.....	161
Figura 44 - Indicação aos(as) estudantes de série e informações atuais sobre a misoginia entre adolescentes.....	162

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Os quatro tipos de consciência da história.....	36
Quadro 2 - Filtros aplicados à pesquisa no banco de teses de dissertações da CAPES com os descritores “Mulheres” e “Espírito Santo”.....	85
Quadro 3 - Pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando os descritores “Mulheres” e “Espírito Santo”.....	85
Quadro 4 - Pesquisa selecionada no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando os descritores “História das Mulheres” e “Mulheres Capixabas”.....	89
Quadro 5 - Habilidades contempladas no Currículo do Espírito Santo.....	105
Quadro 6 - Programação das aulas.....	107
Quadro 7 - Respostas sobre a intencionalidade da produção do quadro <i>O grito do Ipiranga</i>	129
Quadro 8 - Respostas sobre o porquê não há registro da presença feminina no quadro <i>O grito do Ipiranga</i>	130
Quadro 9 - Respostas das atividades sobre a construção social do papel das mulheres.....	133
Quadro 10 - Respostas das atividades sobre colonialidade e gênero.....	139
Quadro 11 - Respostas das atividades sobre história local.....	142
Quadro 12 - Respostas das atividades abordando pesquisas críticas capixabas sobre a História das Mulheres.....	147

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AID - Ação Direta de Inconstitucionalidade

AEE - Atendimento Educacional Especializado

BDTD - Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos

EEEFM – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio

EJA – Educação de Jovens e Adultos

GECHEH - Grupo de Estudos em Consciência História e Ensino de Humanidades

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IHGB - Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LEG - Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPGHis - Programa de Pós-Graduação em História

SESP - Secretaria de Segurança Pública

SEDU – Secretaria de Estado da Educação

TCLE - Termo de Compromisso Livre e Esclarecido

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	16
2	A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA ALÉM DO NORTE GLOBAL: HISTÓRIA DAS MULHERES E ENSINO DE HISTÓRIA.....	33
2.1	DIÁLOGOS SOBRE CONSCIENTIZAÇÃO, CRÍTICA AO EUROCENTRISMO E AO SEXISMO	33
2.2	CONSCIENTIZAR PARA QUÊ? CONCEPÇÕES DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA.....	47
2.3	A BUSCA POR NOVAS ABORDAGENS NA HISTORIOGRAFIA: A “NOVA HISTÓRIA” E A HISTÓRIA DAS MULHERES	53
2.4	O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL.....	61
2.4.1	Uma breve trajetória do ensino de História no Brasil.....	62
2.4.2	As mulheres no ensino de História do Brasil.....	65
3	REESCREVENDO A HISTÓRIA CAPIXABA: DA NARRATIVA DO ATRASO AO PROTAGONISMO DAS MULHERES.....	72
3.1	A “NARRATIVA DE SUPERAÇÃO DO ATRASO” E SEUS IMPACTOS NA HISTORIOGRAFIA DO ESPÍRITO SANTO	74
3.2	AS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA CAPIXABA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO	83
3.2.1	Desmistificando estereótipos sobre o papel social das mulheres no Espírito Santo do século XIX	91
3.2.2	Representações de gênero no Espírito Santo do século XX.....	94
4	PRÁTICA EDUCATIVA VOLTADA À VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES, COM CRÍTICA AO EUROCENTRISMO E OLHAR SOBRE ESPECIFICIDADES DA HISTÓRIA LOCAL.....	105
4.1	LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA	108
4.2	QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	109
4.2.1	Perfil dos(as) participantes da pesquisa	109
4.2.2	Conhecimentos prévios e carências de orientação dos(as) participantes da pesquisa.....	116
4.3	APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS DADOS.....	124
4.3.1	Pesquisa sobre dados estatísticos atuais sobre as mulheres.....	125
4.3.2	A crítica à História Tradicional e os outros olhares na Nova História.....	128
4.3.3	A construção social do papel das mulheres.....	131
4.3.4	Biografias femininas brasileiras e capixabas	135
4.3.5	Gênero e Colonialidade	137

4.3.6	A narrativa histórica da “superação do atraso capixaba”	140
4.3.7	Roda de conversa com servidora da secretaria de Direitos Humanos	144
4.3.8	Pesquisas capixabas sobre a História das Mulheres: olhares críticos	145
4.3.9	Análise de biografias femininas	150
4.4	VALIDAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA PELOS(AS) ESTUDANTES	152
5	PRODUTO EDUCACIONAL - CONSCIENTIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE CAPIXABA	157
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	166
	REFERÊNCIAS	169
	APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP	179
	APÊNDICE B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EMITIDA PELA SEDU	180
	APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO	181
	APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO	184
	APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS	185
	APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE GÊNERO (LEI Nº 12.479)	187
	APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO	188
	APÊNDICE H - ATIVIDADES ADAPTADAS	191

1 INTRODUÇÃO

Nos espaços escolares e ministrando a disciplina de História em sala de aula, para mim, sempre ficou evidente a importância de projetos educacionais que visem à conscientização acerca das lutas e conquistas por direitos. A escolha do tema “Consciência histórica e ensino de história: a valorização das mulheres na história capixaba” é baseada em experiências pessoais, profissionais e sociais que motivam práticas docentes que corroborem para a busca por uma sociedade mais justa e igualitária para todas e todos.

Cresci em uma casa formada por cinco mulheres, minha avó, mãe e suas três filhas. Com uma mulher à frente da casa (minha mãe), pude desde nova perceber a força, mas também a sobrecarga que este papel impunha. Por isso, o estudo da construção social do papel das mulheres ao longo da História sempre foi alvo de minha curiosidade acadêmica. Cursei História, licenciatura e bacharelado na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), entre os anos de 2008 e 2013. Como professora, atuei em instituições públicas e privadas, da rede municipal e estadual de ensino, e, desde 2016, sou efetiva na rede estadual de ensino do Espírito Santo (SEDU). Lecionei História em diferentes etapas da Educação Básica – Ensino Fundamental Anos Iniciais, Ensino Fundamental Anos Finais e Ensino Médio; e na modalidade de ensino EJA (Educação de Jovens e Adultos). Atualmente, trabalho na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio João Neiva (EEEFM João Neiva), como professora de História do turno intermediário vespertino (tempo integral).

Em minha atuação docente busco o diálogo com os(as) estudantes, levando-os(as) a reflexões que mobilizem seus saberes, experiências e percepções. Essas discussões objetivam a compreensão de aspectos da sociedade em que vivem a partir dos estudos históricos e colaboram para que os(as) discentes, ao compartilharem suas vivências, percebam-se como parte do processo de ensino. Nesta troca, há relatos que registram problemas estruturais da sociedade brasileira, como a naturalização da inferiorização feminina, mas também há momentos de conscientização e importantes reflexões. Entre as produções reflexivas dos(as) estudantes, ressalto a elaboração de um vídeo feito por três alunas da 3ª série do Ensino Médio no ano de 2023 para um trabalho multidisciplinar sobre minorias¹, que,

¹ O trabalho sobre minorias brasileiras foi um projeto multidisciplinar desenvolvido no 1º trimestre do ano de 2023 na escola EEEFM João Neiva. Neste trabalho, os(as) estudantes, divididos(as) em grupos,

com sensibilidade e engajamento, retrataram o conto “Portas”², de Bruna Novaes, levando-me a questionar como seria possível sensibilizar outros(as) estudantes para a temática das mulheres, o que me direcionou a escrever o projeto desta pesquisa³.

Para além do âmbito pessoal e profissional, a análise de dados referentes à violência contra as mulheres aponta para situações alarmantes, como o fato do Brasil situar-se em 5º lugar no ranking mundial de feminicídios, segundo a OMS – Organização Mundial de Saúde (*apud* Bueno; Lima, 2019). Dentro desse contexto nacional, o estado do Espírito Santo também apresenta altos índices de violência contra as mulheres. De acordo com o Anuário Estadual da Segurança Pública de 2025, com dados referentes ao ano de 2024, uma média de 62 mulheres sofrem violência doméstica todos os dias em solo capixaba (G1, Espírito Santo, 2025).

Outro dado importante, que ajuda a visualizar os desafios ainda presentes na sociedade capixaba para as mulheres, refere-se ao resultado do 1º turno das eleições municipais de 2024. Das 78 cidades capixabas, apenas duas tiveram mulheres como prefeitas. O Espírito Santo foi o estado com menor proporção de mulheres eleitas para as prefeituras brasileiras, 2,63%, segundo o TSE - Tribunal Superior Eleitoral (A Gazeta, 2024). Sabe-se que esta sub-representatividade política e os altos índices de violência doméstica relacionam-se com heranças históricas e culturais, por isso, pesquisas sobre a valorização das mulheres associada ao ensino de Humanidades fazem-se pertinentes e necessárias no combate à perpetuação dessas situações.

A abordagem dessa temática deve passar pelas políticas públicas educacionais e práticas escolares, uma vez que o estudo e a problematização do papel das mulheres ao longo da história vão ao encontro do intuito educacional de favorecer o cumprimento de direitos previstos em leis, como o estabelecido pelo artigo 3º da Constituição Federal de 1988: "Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação" (Brasil, 1988, art.3º inciso IV).

pesquisaram e realizaram seminários sobre os povos indígenas, as mulheres, os negros e os portadores de deficiência. Para a culminância do projeto, apresentaram um vídeo produzido por eles sobre um conto que abordasse a temática do grupo.

² Link para acessar o vídeo produzido pelas estudantes: “Portas”, de Bruna Novaes. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=BBclH_Trlcs&t=5s. Acesso em: 21 de fev. de 2025.

³ Os três primeiros parágrafos estão escritos em primeira pessoa do singular por se tratar de um memorial descritivo.

Como parte da sociedade, as escolas devem estar atentas à realidade em que estão inseridas, constituindo-se como agentes da equidade e do combate às desigualdades, contribuindo, assim, para uma educação voltada à democracia e à cidadania, tal como afirmam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, na defesa de uma educação “que se comprometa com a superação do racismo, sexismo, homofobia, e outras formas de discriminação correlatas e que promova cultura de paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (Brasil, 2013, p. 496). Além disso, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, garante o fomento à “inclusão, no currículo escolar, das temáticas relativas a gênero, identidade de gênero, raça e etnia, religião, orientação sexual, pessoas com deficiências, entre outros” (Brasil, 2007, p.33), a fim de combater diferentes formas de discriminação e violações de direitos.

Acrescentamos ainda a relevância da recente aprovação da Lei nº 14.986, de setembro de 2024, proposta pela deputada federal Tabata Amaral, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e estabelece a obrigatoriedade de abordagens baseadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos currículos do ensino fundamental e médio (Brasil, 2024). Além disso, a lei instituiu a “Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História” nas escolas de educação básica do Brasil (Brasil, 2024). Conquistas como essa são de suma importância em um contexto de crescente conservadorismo mundial, nacional e local, em que há um terreno de disputa política e narrativa, evidenciado inclusive nas legislações.

Apesar da normativa legal já estabelecida, tivemos a aprovação da Lei nº 12.479/2025 na Assembleia Legislativa do Espírito Santo que condiciona à permissão dos pais/responsáveis a participação de seus dependentes em práticas de ensino relacionadas à identidade de gênero (Espírito Santo, 2025), numa notória demonstração das heranças patriarcais e conservadoras presentes em nosso estado. Embora essa lei represente um retrocesso em nossa educação, ressaltamos que a mobilização social contestou sua constitucionalidade diante do Supremo Tribunal Federal, por meio de uma Ação Direta de Inconstitucionalidade (AID). Ainda em processo de análise, a Ministra Cármen Lúcia (relatora) julgou, no final de 2025, como procedente a AID 7847 e pediu vistas aos autos.⁴

⁴ Ver: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=7319173>

Diante desse cenário muitas vezes desfavorável às mulheres e na defesa de que a educação deve favorecer a valorização das mulheres na sociedade atual, é urgente refletir: como o ensino de história pode contribuir na tomada de consciência histórica sobre a construção social do papel das mulheres? E, como tais reflexões podem se aplicar ao caso capixaba, em específico e em uma escola estadual de ensino médio localizada no município de João Neiva?

A fim de responder a esses problemas, tendo em vista um ensino de história que contribua para a valorização das mulheres, traçou-se como objetivo geral desta pesquisa investigar o papel das mulheres na historiografia capixaba, problematizando os modos como a formação da consciência histórica de estudantes da 3ª série do Ensino Médio pode contribuir para o conhecimento e o posicionamento crítico diante desta temática.

Para contribuir no alcance do objetivo geral, elencamos como objetivos específicos: incentivar estudantes da 3ª série da EEEFM João Neiva a refletirem a partir de suas realidades, de modo a perceberem que também são sujeitos históricos, capazes de modificar a realidade e de se modificarem; promover uma aprendizagem crítica, que favoreça a conscientização, a partir da articulação entre os conteúdos e a realidade vivida; analisar as narrativas de estudantes da 3ª série do Ensino Médio sobre o papel social das mulheres; elaborar como produto educacional um *e-book* detalhando uma prática de ensino marcada pela utilização de fontes históricas relacionadas à construção social do papel das mulheres ao longo da história do Brasil e, mais especificamente, do Espírito Santo.

O estabelecimento desses objetivos se deu pela hipótese de que a estrutura patriarcal do Espírito Santo, fortemente marcada pelo machismo estrutural, revelado nos altos índices de violência doméstica e sub-representação política apresentados, possui relação com uma herança histórica eurocêntrica; e que o ensino da história das mulheres no Brasil, com enfoque na realidade capixaba, pode possibilitar a conscientização dos(as) estudantes para a valorização das mulheres.

Essas reflexões tornam-se cruciais para trabalhar questões do tempo presente, num momento histórico em que temos visto a “onda” neoliberal impactando a vida política, social, econômica e cultural em diferentes países. Em relação às mulheres, observa-se a defesa de discursos meritocráticos, que redefinem a emancipação em termos mercadológicos (Fraser, 2024), com propagandas e frases de efeito como “Ela

acreditou que podia, foi lá e fez!”. Enquanto esses discursos desconsideram realidades distintas e heranças históricas, têm-se crescido também nas redes sociais os(as) *coaches* de relacionamentos que reforçam estereótipos de gênero, defendendo que as mulheres independentes têm muita energia masculina e que para o sucesso do casal é preciso que as mulheres despertem sua energia feminina, reforçando atribuições de papéis sociais distintos a homens e mulheres. Dentro dessa perspectiva conservadora, há o enaltecimento da chamada “esposa troféu”, considerada como uma nova forma de empoderamento feminino que consiste na valorização das mulheres que são sustentadas por seus maridos, em oposição ao que o feminismo tem historicamente tratado como autonomia feminina. Esse modelo de “esposa ideal” desconsidera os riscos financeiros, emocionais e físicos a que essas mulheres se submetem diante dessa configuração conjugal.

Ainda sobre as redes sociais, destaca-se a circulação de conteúdos misóginos e que enaltecem distúrbios alimentares e padronização estética em plataformas que os(as) adolescentes têm amplo acesso, onde muitas vezes eles(elas) produzem e reproduzem esses conteúdos. O discurso de ódio às mulheres, muito representado na violência online e na masculinidade tóxica exercida pelos “incels”⁵, chega às plataformas acessadas diariamente pelos(as) estudantes do Ensino Médio, público alvo desta pesquisa. Além disso, sabe-se que, embora os efeitos negativos das redes sejam evidentes tanto em meninos quanto em meninas, estas são mais prejudicadas por seus impactos, devido a fatores como a comparação social visual e por estarem mais sujeitas a predadores sexuais e assédio (Haidt, 2024, p. 187). Sendo assim, destacamos a importância de se abordar essa temática na escola, em um contexto em que o conservadorismo político tem crescido em diversos países do mundo, incluindo no Brasil.

Buscando estimular a tomada de consciência histórica sobre problemas da atualidade, a abordagem sobre a construção do papel das mulheres na sociedade objetiva contribuir para que os(as) estudantes compreendam a relevância do ensino de História no seu dia a dia. Afinal, entre mudanças e permanências da História, urge

⁵ O termo, cunhado nos anos 1990, é uma abreviação de “celibatários involuntários” (do inglês *involuntary celibates*) e se refere a pessoas que se descrevem como incapazes de ter um relacionamento, embora desejem estar em uma relação. No geral, os incels culpam abertamente as mulheres por seu “fracasso sexual”, partindo da premissa de que todas seriam oportunistas, promíscuas e manipuladoras, interessadas em dinheiro e aparência.

ainda a necessidade de se combater a subjugação feminina e evidenciar as conquistas das mulheres no processo de busca por representatividade e autonomia.

Ao longo da história ocidental, por muitas vezes as mulheres foram vistas como seres inferiores, cerceadas de direitos fundamentais, como o direito de estudar e votar. Diante disso, mesmo com rupturas e resistências, ainda hoje, estabelecem-se relações sociais desiguais de poder entre homens e mulheres, que são o resultado de uma construção social do papel do homem e da mulher a partir de diferenças sexuais (Cabral, Diaz, 1999, p. 144). As relações desiguais de gênero trazem uma bagagem histórica, repleta de símbolos e discursos patriarcais que precisam ser combatidos, como o machismo estrutural, que privilegia os homens e as suas posições de poder, estabelecendo uma hierarquia que marginaliza e oprime as mulheres.

Na defesa de que o conhecimento histórico escolar não pode ser apenas o conhecimento acadêmico simplificado, “mas um daqueles focos sociais nos quais a história é produzida em formas, conteúdos e funções próprios ao seu contexto” (Cerri, 2017, p. 19), este trabalho almejou novas possibilidades de reinterpretação da posição social das mulheres, a partir da articulação entre os conteúdos dos componentes curriculares e a realidade vivida.

Vale ressaltar, a perspectiva de autores tradicionais que debatem o *ensino de humanidades* (Chervel; Compère, 1999) concentra sua conceituação em uma visão marcadamente eurocêntrica, ou seja, em torno dos acontecimentos ocorridos na Europa. Esse modelo afetou a formação de professores e o desenvolvimento de práticas educativas, por isso, é preciso trazer outros olhares para as Humanidades, em uma abordagem crítica ao eurocentrismo, que considere outras culturas e contextos periféricos do *Sul Global*⁶.

Daí a importância de um ensino que aborde o mundo multicultural, promovendo uma educação que abarque a diversidade, que confronte a narrativa de superioridade da civilização branca ocidental, entendendo os processos históricos, educando para a vida em sociedade e apontando as possibilidades de mudança. Destaca-se, ainda, o compromisso das humanidades em promover discussões acerca dos desafios contemporâneos, tais como, saúde mental, mundo digital, intolerância religiosa, racismo, sexismo, inclusão e sustentabilidade.

⁶ Expressão que engloba países em desenvolvimento, têm substituído progressivamente as categorizações de “terceiro mundo” e “países subdesenvolvidos”.

Diante dessa perspectiva, desenvolveu-se uma pesquisa comprometida com um tipo de ensino que parta da concepção de que nenhuma educação é politicamente neutra. Foi defendida uma proposta de ensino que busque a transformação social, conforme postulado por Paulo Freire (1987) e bell hooks (2013), e contrapõe-se a ideais de educação ainda vigentes, como a educação bancária, denunciada por Freire (1987), que favorece a reprodução social por ser acrítica e considerar o(a) estudante como mero depósito do conhecimento; e a educação neoliberal, analisada por Laval (2019), cada vez mais presente nas escolas públicas, na qual as instituições de ensino se moldam às necessidades do capitalismo contemporâneo, incorporando sistemas empresariais que quantificam e estimulam a competição entre escolas, professores e estudantes.

Nas práticas educacionais que se pretendem transformadoras, é evidente a importância do diálogo no processo de aprendizagem como “a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la” (Freire, 1975, p. 52). Neste estudo, com vistas a formação de cidadãos mais críticos, dignos e humanos, sejam eles ou não do sexo feminino, conscientes da necessidade de se problematizar e combater heranças históricas que naturalizam práticas de dominação de homens sobre as mulheres.

Para desenvolver o estudo da historiografia e a elaboração de ações didáticas que problematizem esse assunto, foi evocado o conceito de consciência histórica, alinhada às discussões de Jörn Rüsen (2015). Segundo o autor, a história constitui-se como uma “conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção para o futuro), que, por sua representação sob forma narrativa, possui sentido e significado para a orientação da vida prática atual” (Rüsen, 2015, p. 52). Compreendida como um elemento universalmente humano, ligado à historicidade da vida e às ações no tempo, a consciência histórica foi classificada por ele em quatro tipos distintos e cada vez mais complexos de construção narrativa da história: (1) o tipo tradicional, quando a continuidade da tradição torna-se uma repetição; (2) o tipo exemplar, quando o passado é usado para direcionar ações atuais; (3) o tipo crítico, quando a necessidade de continuidade da tradição é questionada; e (4) o tipo genético, quando a diferença é compreendida em sua complexidade temporal (Rüsen, 2015, p. 253-255).

A consciência histórica, ao possibilitar a interpretação do passado, compreensão do presente e antecipação do futuro, contribui para a formação da identidade, uma vez que não há aprendizagem histórica sem a percepção de processos de apropriação da própria experiência, “o que pressupõe uma educação calcada na experiência do tempo que ative, amplie e modifique significados acerca dessa experiência, por meio da narrativa” (Schmidt, 2017, p. 65). A formação dessa identidade constitui-se como elemento essencial no incentivo dos(as) estudantes a fim de refletirem sobre suas próprias realidades, de modo a se perceberem como sujeitos capazes de modificar a realidade e de modificarem-se. Afinal, a consciência histórica define-se como

a consciência que todo agente racional humano adquire e constrói, ao refletir sobre sua vida concreta e sobre sua posição no processo temporal da existência. Ela inclui dois elementos constitutivos: o da identidade pessoal e o da compreensão do conjunto social a que pertence, situados no tempo (Martins, 2019, p. 55).

Ampliando os debates sobre conscientização para além do *Norte Global*⁷, uma vez que essa temática é há muito abordada nos chamados países periféricos, foi trazido este conceito conforme postulado por Paulo Freire (1987), segundo o qual a conscientização precisa estar atrelada à *práxis humana*, ou seja, à unidade indissolúvel entre a ação-reflexão sobre o mundo. Para Freire, conscientização é tomar posse da realidade, produzindo desmitologização (1979, p. 16), assim, com a finalidade de colaborar na busca por uma sociedade mais justa e igualitária para as mulheres, propõe-se o estímulo a práticas no ambiente escolar que favoreçam o trabalho humanizante de desmistificação. Busca-se uma educação como prática da liberdade, que leve à quebra de estereótipos femininos e à desnaturalização de ações que subjuguem as mulheres, pois, “a consciência que se faz presente na opressão só se transforma em consciência de si no processo de luta dos oprimidos por sua libertação” (Freire, 1987, p. 34).

Enriquecendo essa abordagem, bell hooks⁸ (2013) exalta o pensamento de Paulo Freire em prol de uma educação crítica e transformadora. Em sua obra,

⁷ Refere-se ao conjunto de países tido como desenvolvidos, caracterizados por um significativo grau de influência nas instituições financeiras e políticas internacionais.

⁸ Pseudônimo escolhido por Gloria Jean Watkins, grafado em letra minúscula como forma de posicionamento político contrário ao ego intelectual.

reconhece que o autor a fez pensar sobre a construção de uma identidade de resistência, concedendo-lhe linguagem política. Entretanto, identifica sexismo na linguagem das produções de Freire, ressaltando, contudo, as estimadas contribuições do estudioso e sua busca por superar essas limitações. Aliás, hooks (2013, p. 26) afirma que as ideias do educador a encorajaram a criar estratégias de consciência e engajamento crítico em sala de aula. Ao discorrer sobre a perspectiva freireana, a autora descreve o termo conscientização como “aquele momento histórico em que começamos a pensar criticamente sobre nós mesmas e nossa identidade diante das nossas circunstâncias políticas” (hooks, 2013, p. 67). Tendo em vista essa tomada de consciência, este trabalho busca evidenciar que, entre mudanças e permanências da história, ainda se estabelecem práticas de dominação/submissão dos homens sobre as mulheres que precisam ser desconstruídas, inclusive no ambiente escolar.

Ainda que as mulheres sempre tenham sido agentes da história, por muito tempo foram impedidas de conhecê-la. Aliás, “a falta de consciência da própria história de luta e conquista é uma das principais formas de manter as mulheres subordinadas” (Lerner, 2019, p. 273). Lerner (2019) indica que a transformação da consciência das mulheres sobre elas mesmas é uma precondição para a mudança, libertando-as do pensamento da estrutura patriarcal. Para tanto, destaca a importância da história neste processo de conscientização, dando significado à vida humana e permitindo que, “ao preservar o passado coletivo e reinterpretá-lo no presente, os seres humanos definem seu potencial e exploram os limites de suas possibilidades” (2019, p. 276). Constituindo-se, portanto, como intuito central dessa pesquisa, conscientizar as estudantes acerca da história de luta e conquistas das mulheres, a fim de contribuir para libertá-las da lógica patriarcal.

O pensamento de Segato (2021) também vem ao encontro do objeto desta pesquisa, ao valorizar a voz das mulheres, grupo marginalizado ao longo da história. A autora afirma que as relações de gênero próprias do padrão colonial apreendem as formas “precedentes de patriarcado que, embora existentes e hierárquicas, não obedeciam à mesma estrutura, e as transformam em uma forma muito mais letal de patriarcado, como é o moderno” (Segato, 2021, p. 69). Nesta perspectiva, suas contribuições favorecem a desconstrução do mito de superioridade do homem branco europeu e a crítica ao eurocentrismo ao denunciar a modernidade e o colonialismo como promotores de uma forma muito mais cruel de patriarcado.

Embora a partir dos anos 1980 a historiografia brasileira tenha questionado o papel central que os homens tradicionalmente têm ocupado nas narrativas históricas, na história do Brasil as mulheres foram recorrentemente apagadas e representadas sob estereótipos que, certamente, não eram os mesmos para todas as mulheres. Categorias de gênero, classe e raça impactaram e impactam a imagem projetada sobre os diferentes grupos. Inclusive, frequentemente as relações entre esses grupos distintos e, por vezes, até mesmo opostos, foram representadas⁹ no país através de mitos de cordialidade, passividade e democracia, objetivando o silenciamento de demandas sociais e a manutenção de privilégios¹⁰.

Auto-sacrificada, submissa sexual e materialmente e reclusa com rigor, à imagem da mulher de elite opõem-se a promiscuidade e a lascívia da mulher de classe subalterna, pivô da miscigenação e das relações inter-étnicas que justificaram por tanto tempo a falsa cordialidade entre colonizadores e colonizados. (Priore, 1994, p. 11).

Na apresentação da obra *Nova História das Mulheres no Brasil*, Carla B. Pinsky e Joana Maria Pedro (2012) destacam que os séculos XX e XXI trouxeram e têm trazido grandes transformações à experiência feminina. Foi uma época de ampliação de direitos, tanto na qualidade de vida das mulheres, quanto no imaginário coletivo e na produção historiográfica. Porém, as autoras alertam que, embora algumas conquistas tenham conseguido se firmar, precisamos estar atentos(as) às ameaças de retrocesso.

Entre as discussões locais, a “narrativa histórica da superação do atraso no Espírito Santo”, postulada por Nascimento (2018), centrada no feito de homens brancos que simbolizariam o progresso, em detrimento de grupos que representariam o atraso, possibilita a crítica ao eurocentrismo, a problematização da noção linear de tempo histórico e a percepção da invisibilidade das personagens femininas na forma tradicional de se narrar a história capixaba.

A lógica atraso/progresso e o presente com suas expectativas como marco temporal que orientaram a qualificação e hierarquia dos períodos do passado

⁹ Por representação Chartier entende o modo como os sujeitos constroem intelectualmente seus mundos, ela não é neutra ou objetiva, antes, nasce e funciona calcada em interesses. Ver: CHARTIER, Roger. **O mundo como representação**. Estudos Avançados, vol.5, n°11, Jan./Abr. 1991.

¹⁰ Ver: CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil: o longo caminho**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

Ver também: SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

local definiram, também, o modo de dizer sobre os personagens. Indivíduos e grupos foram avaliados pelo papel que exerceram em termos de contribuição para o desenvolvimento do Espírito Santo. Governantes, colonos, funcionários reais, religiosos, indígenas ganharam um lugar e um valor nas narrativas em função da colaboração (ou não) para o progresso do Espírito Santo (Nascimento, 2018, p. 135).

De acordo com Nader e Rangel (2021), poucas obras da historiografia capixaba questionaram o apagamento das mulheres até a última década do século XX. A partir daí a produção historiográfica regional passou a dialogar com pesquisas que abordavam esquecidos e silenciados da história tradicional, dentre eles as mulheres. Essa nova abordagem da historiografia capixaba foi visitada ao longo do nosso estudo, contribuindo para a divulgação de saberes desta reescrita da história e para a ampliação das percepções e olhares sobre as mulheres no Espírito Santo.

Como suporte teórico-metodológico, foi adotada a teoria da história como ciência de Rüsen (2015), entendendo a unidade do método da pesquisa histórica como a coesão interna de regras de procedimento.

O método histórico é a regulação desse processo cognitivo, que torna seus procedimentos cognitivos (ou etapas reflexivas) particulares (distinguíveis artificialmente uns dos outros) reconstituíveis, controláveis e, com isso, criticáveis. Esse método pode ser explicitado enquanto unidade das três formas de pensamento ou estratégias cognitivas: heurística, crítica e interpretação (Rüsen, 2015, p. 170-171).

Conforme proposto pelo historiador, entre as etapas da pesquisa histórica estão o levantamento do problema e a obtenção/classificação dos documentos (heurística), a crítica das fontes históricas (crítica) e a conexão dos fatos obtidos em sequências temporais que podem ser narradas (interpretação). Essa metodologia foi aplicada por meio de um estudo crítico da escrita da história e na análise das fontes obtidas durante a aplicação da prática de ensino.

A analítica da historiografia teria como objeto próprio pensar as diferentes formas de acesso ao passado e como a experiência histórica revelada nesses momentos pode ser atingida por uma investigação das formas de continuidade e descontinuidade, isto é, de transmissão. (...)

Ao tornar a produção/emergência do tempo histórico como sua identidade mais ampla, a história da historiografia poderia superar o destino de ser apenas uma atividade auxiliar da historiografia geral e se libertar, assim, do risco de se tornar um discurso legitimador de práticas historiográficas, quando sua possibilidade mais profunda seria justamente a contrária, isto é, a de contribuir para uma destruição, em sentido positivo, do discurso e dos objetos historiográficos com o propósito de nos manter abertos para a experiência e o pensar da história (De Araújo, 2013, p. 41).

Em nossa investigação, visamos discutir a abordagem de diferentes autores(as), seus argumentos e questionamentos, especialmente no que tange à narrativa, ou à ausência dela, sobre as mulheres, por meio das já citadas estratégias metodológicas de crítica das fontes historiográficas. Essa etapa possibilitou a apropriação de conceitos e interpretações que orientaram a condução da prática educativa e o desenvolvimento do produto educacional.

Foi realizada uma pesquisa qualitativa, uma vez que esta se preocupa com a realidade que não pode ser quantificada, ou seja, com o universo de significados, de motivações, aspirações, crenças, valores e atitudes (Minayo, 2011). A escolha de uma abordagem qualitativa em educação (Lüdke, André, 2018), possibilitou que, ao longo da aplicação da prática de ensino nas aulas, as construções das narrativas históricas dos(as) estudantes fossem analisadas à luz do nosso referencial teórico.

Desenvolvida na Área de Ensino de Humanidades, ligada à linha de práticas educativas, a pesquisa foi realizada na escola estadual capixaba EEEFM João Neiva, situada no município de mesmo nome. Localizada na Rua Lúcia Cometti, nº 97, no centro da cidade, a escola está ligada à Superintendência Regional de Linhares, e oferece diferentes modalidades de ensino: Tempo Integral, Novo Ensino Médio, e Educação de Jovens e Adultos.

Figura 1: Localização do município de João Neiva



Fonte: (Raphael L. de Abreu, *Mapa localizador da cidade de João Neiva no Espírito Santo*, 2006).

O público-alvo da pesquisa foram discentes da 3ª série do Ensino Médio da referida escola, alunos e alunas da pesquisadora, sendo 33 participantes, havendo apenas uma objeção, ou seja, uma aluna que se recusou a participar. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto¹¹ foi submetido à apreciação e aprovação do CEP¹² (Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos), que sugeriu a ocultação de alguns dados para que os(as) participantes não fossem identificados(as). A submissão ao CEP é uma exigência da SEDU para liberação da Carta de Autorização¹³ que permite a realização de pesquisas nas escolas estaduais do Espírito Santo. Atendendo a Resolução CNS 466/12, que regulamenta pesquisas com seres humanos, os(as) estudantes receberam informações gerais do projeto, como seu objetivo, método de produção de dados, benefícios e riscos, contemplados no Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE)¹⁴. Uma vez que a pesquisa teve como participantes menores de idade, seus responsáveis tiveram acesso a essas informações e assinaram o Termo de Assentimento¹⁵ e o Termo de Cessão de Imagem e Voz para fins educacionais¹⁶. Além desses documentos, por se tratar de um trabalho envolvendo a temática das mulheres, os(as) responsáveis dos(as) estudantes assinaram uma autorização de participação nas atividades pedagógicas de gênero¹⁷, conforme exigido pela Lei nº 12.479.

A pesquisa teve como referência um ensino pautado na compreensão de que o processo de construção da aprendizagem passa pelo desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a). Aliás, ao(a) professor(a) de História “cabe ensinar o aluno a levantar problemas e a reintegrá-los num conjunto mais vasto de outros problemas, procurando transformar, em cada aula de História, temas em problemática” (Bittencourt, 2012, p. 57). Por isso, analisamos a tomada de consciência histórica sobre a construção social do papel das mulheres ao longo da história, a partir de uma experiência didática marcada pela utilização de fontes históricas sobre a História do Brasil e, mais especificamente, sobre a História do Espírito Santo, como

¹¹ Ressalta-se que na ocasião da elaboração e aplicação desses documentos essa pesquisa era intitulada *Consciência Histórica e Ensino de História: possibilidades para a valorização das mulheres*.

¹² APÊNDICE A

¹³ APÊNDICE B

¹⁴ APÊNDICE C

¹⁵ APÊNDICE D

¹⁶ APÊNDICE E

¹⁷ APÊNDICE F

gráficos, quadros, autos criminais, propagandas, músicas, biografias e reportagens, produzidas por mulheres ou que retratam a figura feminina.

Além da conscientização histórica, a utilização desses documentos nas aulas de História objetivou maior envolvimento e interesse nas atividades propostas, fazendo com que os(as) educandos(as) mobilizassem seus conhecimentos prévios sobre o tema e os relacionassem ao período em que eles foram produzidos. Afinal, o contato com as fontes históricas possibilita que os(as) discentes percebam mudanças e permanências, reconheçam-se como sujeitos históricos, analisem o ofício dos historiadores e fortaleçam suas capacidades de raciocinarem baseados em uma dada situação (Schmidt; Cainelli, 2009).

Os dados foram produzidos por meio de aplicação de questionário¹⁸, atividades pedagógicas e observação participante da professora-pesquisadora ao longo de dez aulas de História, de 50 minutos cada. Esses dados foram compilados, com registros devidamente identificados com datas, locais, horários e atividades desenvolvidas, os quais ajudaram a perceber comportamentos, conhecimentos, interpretações e opiniões dos(as) participantes.

A aplicação do questionário¹⁹ objetivou traçar um perfil dos(as) participantes e fazer um diagnóstico de seus conhecimentos prévios e carências de orientação sobre a temática, com perguntas sobre sexo, gênero e cor do(a) participante, experiências, opiniões e domínio de conceitos sobre o tema. Suas respostas também direcionaram a elaboração e aplicação das atividades pedagógicas, uma vez que possibilitaram a identificação de demandas a serem trabalhadas devido ao baixo domínio em assuntos como a definição de misoginia e interseccionalidade, a apropriação de dados sobre as mulheres capixabas e o desconhecimento da biografia de personalidades femininas do Espírito Santo.

Após a aplicação do questionário diagnóstico, os levantamentos das respostas foram analisados com vistas a identificar o papel das mulheres nas vivências constituídas pelos estudantes, a visão do grupo sobre o tema, bem como seus conhecimentos sobre a construção social do papel das mulheres. A partir daí, ao longo

¹⁸ Inspirado no instrumento aplicado pela pesquisadora Helayne Mikaele Silva Lima na pesquisa apresentada em sua dissertação: LIMA, Helayne Mikaele Silva. **"Será que ela fez por merecer?"** O ensino de história das mulheres no combate à violência de gênero. 2020. 198f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

¹⁹ APÊNDICE G

de nove aulas de História da professora-pesquisadora, foi problematizado com os(as) estudantes participantes da pesquisa aspectos teóricos levantados durante a revisão historiográfica e aplicadas atividades contendo fontes históricas sobre os temas abordados. Nessas aulas, as interações, diálogos, comportamentos e atividades foram registradas por meio da observação participante da professora-pesquisadora, a fim de identificar carências de orientação, bem como, analisar se os debates produzidos em sala possibilitaram mudança em relação a percepção inicial, levando a complexificação da conscientização histórica dos(as) estudantes.

O questionário e as respostas das propostas de atividades, bem como as observações da pesquisadora, foram analisados por meio da pesquisa histórica, com a crítica das fontes, ou seja, a descrição e análise dos discursos apresentados pelos(as) estudantes durante dez aulas de História ministradas pela professora-pesquisadora, relacionando-os às discussões teóricas do trabalho por meio da interpretação histórica. A análise das narrativas dos(as) estudantes objetivou perceber a tomada de consciência histórica sobre a temática da construção social do papel das mulheres ao longo da História, baseada nas discussões sobre conscientização, de Rüsen (2015), Freire (1979) e hooks (2013).

Por se tratar de uma pesquisa vinculada a um mestrado profissional na Área de Ensino, há a obrigatoriedade de se gerar um produto educacional, que precisa ser aplicado em condições reais. “A dissertação deve incluir um relato fundamentado dessa experiência, do qual o produto educacional desenvolvido é parte integrante” (Leite, 2019, p. 186). O material educativo deve ser elaborado para o público-alvo da pesquisa e validado por ele, neste trabalho ligado à linha de práticas educativas do PPGEH, para estudantes da 3ª série do Ensino Médio.

Optou-se por apresentar o produto educacional no formato de um *e-book*, modelo que possibilita a inserção de outras mídias e com facilidades de divulgação. Esse material foi construído ao longo da pesquisa, com linguagem e diagramação direcionadas aos discentes, objetivando contribuir para a conscientização acerca das conquistas e desafios perpassados pelas mulheres, constituindo-se como uma ferramenta de visibilidade a esse grupo por tantas vezes silenciado na História.

A história é o que acontece, a sequência dos fatos, das mudanças, das revoluções, das acumulações que tecem o devir das sociedades. Mas é também o relato que se faz de tudo isso. Os ingleses distinguem *story* e *history*. As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se,

destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal (Perrot, 2019, p. 16).

O material educativo é composto pela parte teórica que embasou a pesquisa, com conceitos como *patriarcado* e *colonialidade*; propostas de atividades didáticas e vivências realizadas durante a pesquisa; biografias femininas nacionais e locais produzidas pelos estudantes; dados atualizados sobre as mulheres no Brasil, especialmente do estado do Espírito Santo; análise de fontes históricas que propiciem a problematização a respeito da construção social do papel das mulheres; informações sobre políticas de valorização e ampliação dos direitos femininos; sugestões de livros, filmes e vídeos que abordam o tema de forma crítica.

A temática elucidada no *e-book* objetiva evidenciar a história das mulheres, abordagem urgente e de grande relevância social. Sua divulgação visa possibilitar a replicabilidade de práticas educativas, em espaços formais e não formais, que busquem na conscientização das discentes e dos discentes a valorização das mulheres no tempo presente.

A dissertação foi dividida em cinco seções: a presente introdução, três capítulos e as considerações finais. No primeiro capítulo, “A Consciência Histórica, o Ensino de História e a História das Mulheres para além das discussões do Norte Global”, trouxemos diálogos sobre conscientização, crítica ao eurocentrismo e combate ao sexismo; concepções de ensino para uma educação transformadora; a busca por novas abordagens na historiografia - a “Nova História” e a História das Mulheres; e as mulheres no ensino de História do Brasil.

No segundo capítulo “A historiografia do estado do Espírito Santo e a reescrita da história capixaba”, com ênfase na realidade local, discutimos a teoria da *narrativa de superação do atraso* e seus impactos na historiografia capixaba; e apresentamos aspectos da abordagem sobre as mulheres na historiografia capixaba, ressaltando sua invisibilidade nas produções tradicionais e seu protagonismo nas narrativas críticas da História do Espírito Santo.

No último capítulo “Análise de uma prática educativa desenvolvida em uma escola do Espírito Santo como possibilidade para a valorização das mulheres”, apresentamos nossa pesquisa de campo, com a descrição detalhada da prática educativa, a metodologia aplicada, os instrumentos de coleta e análise de dados, e o produto educacional como material educativo com grande potencial na busca por um

ensino transformador, que combata o sexismo e o eurocentrismo nas narrativas históricas.

Apresenta-se, portanto, a análise de uma prática didática no ensino da História, diretamente ligada à vivência dos(as) estudantes, contemplando recursos didáticos que fomentem a construção do pensamento crítico do(a) aluno(a) da Educação Básica, por meio de uma aprendizagem com significado social. A pesquisa contribui, assim, para a tomada de consciência dos indivíduos por ela impactados, a fim de colaborar na busca por uma sociedade mais digna e igualitária para as mulheres.

2 A CONSCIÊNCIA HISTÓRICA PARA ALÉM DO NORTE GLOBAL: HISTÓRIA DAS MULHERES E ENSINO DE HISTÓRIA

A compreensão do conceito de consciência histórica é central para as reflexões propostas nesta pesquisa em ensino de Humanidades. Partindo das postulações de Jörn Rüsen e, enriquecendo essa abordagem, serão apresentadas as contribuições de autores e autoras sobre conscientização, crítica ao eurocentrismo e ao sexismo, análise da escrita da história, e potencialidades no ensino para valorização da diversidade e busca por justiça social.

Assim, neste capítulo, traçaremos uma discussão sobre o conceito de conscientização; a defesa de uma concepção de ensino que busque uma educação transformadora; a valorização de novas abordagens na historiografia, como a História das Mulheres; e um breve panorama sobre as mulheres no ensino de História do Brasil.

2.1 DIÁLOGOS SOBRE CONSCIENTIZAÇÃO, CRÍTICA AO EUROCENTRISMO E AO SEXISMO

O que é consciência histórica? Qual a sua relação com a crítica ao eurocentrismo? Como podemos relacionar esse debate à luta das mulheres? Tais questões orientaram a busca por subterfúgios teóricos que embasaram nossa pesquisa. Para iniciar as discussões sobre consciência histórica a partir das contribuições trazidas por Jörn Rüsen, faz-se necessário entender suas considerações sobre a pesquisa histórica e sobre o ensino de história, e as aproximações que o autor traça sobre ambos.

A escolha pelas caras postulações do historiador alemão está pautada no seu vasto estudo sobre Teoria da História, Metodologia da História e Didática da História. Na década de 1970, a disciplina de História passou a ser questionada devido aos acontecimentos que chocaram o mundo, como a Segunda Guerra Mundial e o nazifascismo, e a nova fase pós-moderna, marcada pelo relativismo cultural, a ampliação dos objetos de estudo e a crítica ao cientificismo. Rüsen apresentou-se como um teórico que buscou defender o potencial inovador do pensamento histórico-social, mas, que tratou também de demarcar as pretensões de racionalidade nutridas pelo pensamento histórico em seu formato científico (Rüsen, 2015, p. 25).

Nesse contexto, Rüsen definiu a história como uma conexão temporal entre passado e presente, com uma projeção para o futuro, apresentada sob a forma de narrativa, possuindo sentido e significado para a orientação da vida prática (Rüsen, 2015, p. 52). Destacou, ainda, que a história, embora possua um caráter objetivo, por trabalhar com fatos, é sempre mais do que isso, contendo elementos subjetivos como a cultura humana e seus interesses. Ao atrelar o conhecimento histórico ao método científico, mas, também as demandas da vida prática, do tempo presente, o autor propôs a seguinte matriz disciplinar:

Figura 2: Esquema da matriz disciplinar da ciência da História



Fonte: Elaborado por Jörn Rüsen (2001, p. 35).

De acordo com essa matriz disciplinar, a ciência histórica parte das carências de orientação do(a) pesquisador(a), associadas à dimensão da vida prática, submetendo, em seguida, seu trabalho aos métodos da pesquisa empírica, dimensão da ciência especializada, apresentando o resultado de sua pesquisa de forma narrativa, com vistas a responder às demandas de orientação iniciais.

O autor enfatiza que a teoria da história possui uma estreita relação com a didática da História (Rüsen, 2015, p. 33-34), o que evidencia ainda mais a importância deste referencial teórico para nosso objeto de estudo. Ao discorrer sobre o ensino de história, reafirma a importância da constituição de sentido na aprendizagem histórica,

quando pensar o passado remete necessariamente a uma experiência do tempo presente. Assim, as demandas deste tempo tornam-se o ponto de partida para a reflexão sobre o passado, que deve ter orientação para a vida prática. O ensino de história possibilita, partindo do cotidiano social dos(as) estudantes, a mobilização de um conjunto de saberes pessoais, sociais, culturais e científicos que ajudam a significar o que está sendo aprendido.

Nesta proposta didática, o ensino de história deve mobilizar três operações cognitivas básicas da aprendizagem histórica que o difere de outros componentes curriculares por suas especificidades: a experiência, ampliação do conhecimento científico do passado; a interpretação, constituição de sentido histórico a temáticas específicas do tempo presente e do passado; e a orientação, competência prática direcionada à ação do(a) aprendiz na realidade em que vive (Rüsen, 2007). Desse modo, aprender História torna-se um processo significativo, que tem uma função social, pela qual o(a) discente se reconhece na aprendizagem histórica, constituindo uma identidade pessoal e coletiva, posicionando-se como sujeito-histórico.

As reflexões de Jörn Rüsen, ao trazerem o pressuposto da Didática como a ciência da aprendizagem histórica, sinalizam que a questão central é compreender como o pensamento histórico contribui para orientar, temporalmente, a vida humana para dentro (identidade) e para fora (práxis). Do ponto de vista epistemológico, a Didática da História presta contas com o processo do aprender a pensar historicamente, ou seja, com realizar a “formação histórica” e isto envolve dois aspectos – vida prática e ciência - organicamente interligados (Schmidt, 2017, p. 62).

Uma vez que a didática da história está atrelada à ciência histórica, o(a) professor(a)-pesquisador(a) precisa construir uma narrativa à luz dos interesses dos(as) estudantes, de suas carências de orientação, levando em consideração a subjetividade do(a) aluno(a) e a objetividade da ciência, e posicionando-se contrário a um sistema de ensino que priorize a cópia e a memorização, combatendo a ideia de que o conhecimento histórico escolar é apenas o conhecimento acadêmico simplificado. Antes, a disciplina escolar História deve orientar para a vida, tanto na direção do autoconhecimento do(a) estudante, como no reconhecimento e ação sobre demandas sociais.

Jörn Rüsen há muito destaca que “o trabalho com o conhecimento histórico na escola é fundamental para a formação da consciência histórica, ou seja, para o processo de interiorização das formas de organizar e dar sentidos às experiências

temporais individuais e coletivas dos alunos” (Schmidt, 2017, p. 64). Além disso, o autor considera que a consciência histórica contribui para a formação da identidade histórica (individual e coletiva), ao apresentar aos sujeitos a experiência de um conhecimento fora do seu tempo vivido, relacionando a interpretação do passado à compreensão de questões do presente e colocando-os ativamente nas possibilidades de mudanças, atuantes como sujeitos históricos.

Os pressupostos *rüseneanos*, compreendem o aprendizado histórico como um “processo mental de construção de sentido sobre a experiência do tempo através da narrativa histórica, na qual as competências para tal narrativa surgem e se desenvolvem” (Rüsen, 2011, p. 43). A centralidade do discurso como referência para a aprendizagem histórica, levou-nos a encaminhar nesta pesquisa a análise das narrativas dos(as) estudantes e suas atribuições de sentido sobre a construção social do papel das mulheres tendo em vista a classificação do autor sobre a consciência histórica.

Nessa classificação são apresentados quatro tipos distintos e cada vez mais complexos da consciência histórica. Essa tipologia possibilita estudos comparativos através da análise das narrativas históricas ao estabelecer parâmetros, considerando que: na consciência histórica do tipo tradicional, as tradições são indispensáveis para a orientação da vida prática; no tipo exemplar, as regras são utilizadas para direcionar as ações na vida social e pessoal; no tipo crítico, as narrações formulam pontos de vista históricos, assim, as orientações temporais pré-determinadas são questionadas; e no tipo mais complexo, o genético, a mudança é entendida como o que dá sentido à história, diferentes pontos de vistas podem ser aceitos, pois a diferença é historicizada. Para melhor compreensão dessa tipologia, será apresentado a seguir um quadro elaborado pelo autor sobre os quatro tipos de consciência da história.

Quadro 1: Os quatro tipos de consciência da história

	TRADICIONAL	EXEMPLAR	CRÍTICO	GENÉTICO
--	-------------	----------	---------	----------

Experiência do tempo	Origem e repetição de um modelo cultural e de vida obrigatória	Variedade de casos representativos de regras gerais de conduta ou sistemas de valores	Desvios problematizadores dos modelos culturais e de vida atuais	Transformações dos modelos culturais e de vida alheios em outros próprios e aceitáveis
Formas de significação histórica	Permanência dos modelos culturais e de vida na mudança temporal	Regras atemporais de vida social. Valores atemporais	Rupturas das totalidades temporais por negação de sua validade	Desenvolvimento nos quais os modelos culturais e de vida mudam para manter sua permanência
Orientação da vida exterior	Afirmação das ordens preestabelecidas por acordo ao redor de um modelo de vida comum e válido para todos	Relação de situações particulares com regularidades que se atêm ao passado e ao futuro	Delimitação do ponto de vista próprio frente às obrigações preestabelecidas	Aceitação de distintos pontos de vista em uma perspectiva abrangente do desenvolvimento comum
Orientação da vida interior	Sistematização dos modelos culturais e de vida por imitação – roleplaying	Relação de conceitos próprios a regras e princípios gerais. Legitimação do papel por generalização	Autoconfiança na refutação de obrigações externas – role-playing	Mudança e transformação dos conceitos próprios como condições necessárias para a permanência e a autoconfiança. Equilíbrio de papéis
Relação com os valores morais	A moralidade é um conceito preestabelecido de ordens obrigatórias; a validade moral é inquestionável. Estabilidade por tradição	A moralidade é a generalidade da obrigação dos valores e dos sistemas de valores	Ruptura do poder moral dos valores pela negação de sua validade	Temporalização da moralidade. As possibilidades de um desenvolvimento posterior se convertem em uma condição de moralidade

Relação com o raciocínio moral	A razão subjacente aos valores é um suposto efetivo que permite o consenso sobre questões morais	Argumentação por generalização, referência a regularidades e princípios	Crítica dos valores e da ideologia como estratégia do discurso moral	A mudança temporal se converte em um elemento decisivo para a validade dos valores morais
--------------------------------	--	---	--	---

Fonte: Elaborado por Jörn Rüsen (2011, p. 63).

É válido mencionar que essa categorização não se propõe hermética, hierárquica ou inflexível, aliás, uma pessoa pode possuir diferentes tipos de consciência histórica a depender do assunto abordado. Embora essa classificação traga grandes contribuições para a investigação científica, tanto em abordagens culturais comparativas quanto na análise da dimensão narrativa do pensamento histórico, consideramos fundamental para nossos objetivos ampliar as discussões sobre a consciência histórica para além do *Norte Global*, entendendo que modelos centro-ocidentais podem não ser suficientes quando aplicados à realidade dos países periféricos (Seixas, 2017, p. 68).

Aliás, percebe-se uma influência eurocêntrica presente na teoria *rüseneana*, uma vez que os estágios da consciência histórica apresentados estão vinculados à narrativa tradicional da historiografia europeia sobre a própria “evolução” da modernidade. Ou seja, a tipologia proposta pelo autor reproduz marcos interpretativos que boa parte da historiografia norte-atlântica associa ao desenvolvimento da modernidade e à constituição da ciência histórica. Essa perspectiva ignora/secundariza experiências de violência e dominação que são estruturais no processo de construção da modernidade e da própria ciência, especialmente no que se refere ao colonialismo (Durão; Mozini; Polidoro, 2025, p. 8-9).

Destacamos a relevância dos estudos de Lélia Gonzalez diante de uma abordagem que integra gênero, colonialismo e questões raciais. A autora, invisibilizada na academia brasileira, denunciava o racismo como estratégia fundamental utilizada pelos países europeus em suas colônias na internalização da “superioridade” do colonizador pelos colonizados, tendo em vista a exploração e a opressão. Gonzalez (2020) chama atenção para o que denomina racismo latino-americano, herança histórica da dominação ibérica, que classificava racial e sexualmente a sociedade. Em crítica à ideia de “democracia racial brasileira”, ela

ressalta que o racismo latino-americano não aderiu a formas abertas de discriminação, já que as hierarquias garantiam a superioridade dos brancos como grupo dominante. Ou seja, segundo a autora, o Brasil não adotou medidas como o *apartheid*, por exemplo, em que havia uma segregação racial legalizada e bem delineada de “lugares brancos” e “lugares negros”, em virtude da internalização da suposta superioridade branca. Nessa estrutura, o conhecimento e os valores europeus são tomados como universais, enquanto os demais são inferiorizados e apagados, o racismo é camuflado enquanto o negro “entende o seu lugar” e se fortalece nele o desejo pelo embranquecimento.

O racismo latinoamericano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças à sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento. Veiculada pelos meios de comunicação de massa e pelos aparelhos ideológicos tradicionais, ela reproduz e perpetua a crença de que as classificações e os valores do Ocidente branco são os únicos verdadeiros e universais. Uma vez estabelecido, o mito da superioridade branca demonstra sua eficácia pelos efeitos de estilhaçamento, de fragmentação da identidade racial que ele produz: o desejo de embranquecer (de “limpar o sangue”, como se diz no Brasil) é internalizado, com a simultânea negação da própria raça, da própria cultura (Gonzalez, 2020, p.131).

Nessa perspectiva, de combate ao eurocentrismo e de valorização das produções do *Sul Global*, as formulações de Aníbal Quijano (2005) também representam um marco na história do pensamento crítico latino-americano em sua conscientização e denúncia ao pensamento eurocêntrico dominante, indo ao encontro das ideias formuladas por Lélia Gonzalez.

Quijano desenvolveu uma das críticas mais marcantes ao viés eurocêntrico presente nas principais interpretações contemporâneas da modernidade, culminando em sua conhecida tese sobre a “colonialidade do poder”. O cerne desta tese reside na reconfiguração da narrativa histórica hegemônica, quando Quijano posiciona a colonização da América como um elemento fundamental da modernidade, estabelecendo o ponto de partida para a formação do mercado mundial (Durão; Mozini; Polidoro, 2025, p. 10).

Essa teoria coloca a América no centro do surgimento da modernidade, quando novas relações sociais e ideias políticas, caras à experiência moderna europeia, foram construídas, juntamente com a nova estrutura de poder mundial capitalista e colonial. Entre os conceitos definidos pelo autor, o *colonialismo* é tido como um fenômeno datado, que compreende uma relação de dominação direta dos europeus sobre os

povos conquistados; e a *colonialidade* como uma forma de continuidade, que se refere ao entendimento de uma lógica de dominação colonial que permanece mesmo após o fim da colonização.

O pensamento eurocêntrico não é exclusivo da perspectiva europeia, mas também daqueles que estiveram/estão sob a influência de sua hegemonia. Quijano defende que o eurocentramento da ordem mundial tem sua raiz na racialização, ou seja, na forma de exploração pela qual a hierarquia colonial foi instituída, permitindo aos brancos (europeus) o controle sobre o trabalho.

A classificação racial da população e a velha associação das novas identidades raciais dos colonizados com as formas de controle não pago, não assalariado, do trabalho, desenvolveu entre os europeus ou brancos a específica percepção de que o trabalho pago era privilégio dos brancos. A inferioridade racial dos colonizados implicava que não eram dignos do pagamento de salário. Estavam naturalmente obrigados a trabalhar em benefício de seus amos (Quijano, 2005, p. 120).

O sociólogo peruano afirma que, a partir da colonização da América, estabeleceu-se um caráter de padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa *colonialidade do poder* se sustenta na *racialização*, na naturalização da ideia de que os colonizados são inferiores aos colonizadores, instaurando um domínio de grupos hegemônicos que permanece mesmo após a descolonização.

Segundo Rita Segato (2021), Quijano aplica a mesma lógica histórica ao gênero e à raça, referindo-se ao dualismo que opõe e hierarquiza a razão sobre o corpo. A razão seria própria do mundo branco, e o corpo, próprio do mundo não branco. Essa dicotomia, não afetou somente as relações raciais de dominação, mas também a mais antiga delas, as relações sexuais de dominação. A objetificação das mulheres enquanto corpos as tornaram ainda mais sujeitas à exploração.

Daí em diante, o lugar das mulheres, muito em especial o das mulheres das raças inferiores, ficou estereotipado junto com o resto dos corpos, e quanto mais inferiores fossem suas raças, mais perto da natureza ou diretamente, como no caso das escravas negras, dentro da natureza (Quijano, 2005, p. 129).

Segato reforça que a categoria gênero não deve ser analisada de maneira isolada, mas vista como capaz de iluminar as outras transformações impostas pela ordem colonial-moderna. A autora acrescenta que existe um feminismo

ocidentalizante eurocêntrico, que defende a “superioridade moral autodeclarada das mulheres europeias e europeizadas, autorizando-as a intervir com sua missão ‘moral’ civilizadora, modernizadora e colonial” (Segato, 2021, p. 102), não compreendendo o patriarcado como desenvolvimento histórico.

A antropóloga argentina amplia o olhar de Quijano sobre as relações existentes entre gênero e colonialidade ao evidenciar com maior ênfase o caráter patriarcal da dominação colonial-moderna. Ela enriquece a noção de colonialidade ao destacar o papel do *patriarcado colonial-moderno de alta intensidade* na construção dessa dominação. Segundo a autora, o gênero sempre existiu, mas de modo diferente dos tempos modernos, pois, a estrutura patriarcal das sociedades americanas, antes do contato com o europeu, apresentava-se como um *patriarcado comunitário de baixa intensidade*.

A autora afirma que a colonial-modernidade introduziu mudanças perigosas nas relações de gênero das comunidades americanas, elencando três fatores: 1) a superinflação da importância dos homens dentro dessas comunidades ao estabelecerem o contato com o mundo externo; 2) a perda de status desses homens fora de sua comunidade em relação aos brancos; 3) a superexpansão do espaço público e a privatização da esfera doméstica.

Segato identifica que, a partir do contato com o europeu, há uma valorização do papel dos homens na aldeia como interlocutores privilegiados com o mundo externo, ao mesmo tempo em que eles são submetidos ao domínio do colonizador. Esse paradoxo leva a uma relativização das posições dos homens nativos, desencadeando violência quando esses, para restaurar a masculinidade que fora afrontada externamente, buscam demonstrar sua capacidade de controle internamente.

Nesse contexto, conforme a autora, ocorre uma reestruturação da ordem de gênero nas comunidades que, ao manterem antigas nomenclaturas, camuflam mudanças estabelecidas nas relações de poder. Prova disso é a definição da esfera pública como política e atribuída aos homens, enquanto se estabelece a esfera doméstica como privada, despolitizando o papel social das mulheres e facilitando, ao limitar a atuação feminina, o empreendimento colonial. Para as pessoas que gerenciam o espaço doméstico, isso significa uma perda de sua capacidade de

participar de forma significativa nos processos de tomada de decisão que atingem toda a comunidade.

De acordo com Segato, essa é a barbárie colonial-moderna de gênero, quando recorrentes práticas violentas do feminicídio se tornam possíveis devido à privatização do espaço doméstico, agora retirado da esfera do interesse público, tornando as mulheres progressivamente mais vulneráveis à violência masculina.

Embora a hierarquia de gênero sempre tenha existido no mundo-aldeia — ou seja, pelo menos um diferencial de prestígio entre homens e mulheres —, esse arranjo está agora ameaçado pela colonização e pela interferência produzida pela noção liberal de espaço público. A noção liberal de espaço público, ao proclamar o discurso da igualdade, também torna a diferença um problema. Fala do “problema do outro” e transforma a diferença em algo marginal e problemático; bane o outro ao transformá-lo em um problema. Essa inflexão no gênero da aldeia introduzida pela colonial-modernidade resultou na cooptação dos homens como a classe ancestralmente dedicada às tarefas e aos papéis do espaço público (Segato, 2021, p. 106).

Segundo a autora, nesse processo de transformação do *patriarcado comunitário de baixa intensidade* para o *patriarcado colonial-moderno de alta intensidade*, a dualidade deu lugar ao binarismo. Ou seja, no lugar da dualidade, onde há a aceitação da diferença como complementaridade, em que ambos são atuantes como seres políticos, apesar de suas desigualdades; configura-se o binarismo, onde um se torna universal e suplementa o outro. Conforme o padrão binário colonial-moderno denunciado pela pesquisadora, o “outro” – indígena, não branco, mulher – deve passar por um processo que converta sua diferença em uma identidade reconhecível dentro do padrão universal, pois qualquer dissidência radical não é aceita.

A especificidade da construção dos saberes modernos na América Latina reside também na permanência do patriarcado colonial, tanto nas relações de poder quanto na produção dos saberes. Segato infere que, ao longo da história colonial-moderna, o sujeito da modernidade criou as regras de cidadania à sua imagem: homem, branco, alfabetizado, proprietário e líder da família. Como exemplo disso, no próximo capítulo apresentamos traços da historiografia capixaba tradicional, que por décadas privilegiou o sujeito epistêmico denunciado pela autora, retratando como “herói” o colonizador europeu.

Ainda no que diz respeito a essa leitura pós-colonial da modernidade, Quijano enuncia a ideia de *colonialidade do saber*, pois, a partir da organização eurocêntrica da subjetividade e do poder, os conhecimentos também passaram a ser estratificados em escalas de superioridade e hegemonia, conduzindo ao apagamento e marginalização de muitas formas de saberes. Assim, a *colonialidade* se mantém como uma forma de *expropriação epistêmica*, que condenou os conhecimentos produzidos nas colônias a serem reduzidos ao passado da ciência moderna (Castro-Gómez, 2021).

Aníbal Quijano denuncia a persistência do *racismo epistêmico*²⁰, agravado pela influência eurocêntrica nas ciências humanas, e aponta a necessidade da descolonização do pensamento, com a expansão da consciência histórica para abranger a diversidade presente não apenas na América Latina, mas em todos os territórios. Nesse sentido, as ideias de Paulo Freire (1979) vêm ao encontro dos nossos anseios, ao escrever sobre a conscientização e a necessidade de dar voz a grupos subalternizados ao longo da História, com vistas a autorizar os(as) alunas(as) a pensarem a partir de suas posições no mundo.

Reconhecemos que o acesso ao conhecimento existente seja indispensável, porém, a *colonialidade do saber* limita os(as) docentes a apresentarem o já pensado aos(as) estudantes dentro da perspectiva do outro. As considerações freireanas nos levam a uma educação transformadora, que passa pela conscientização e voz dos(as) oprimidos(as), bem como a valorização de seus conhecimentos e da realidade em que estão inseridos. Uma vez que, conforme postulado por Freire (1983), não há neutralidade na política, nem na ciência e nem na educação, é preciso lutar por uma educação como prática da liberdade. Por isso, objetivamos um ensino que favoreça a tomada de uma consciência histórica para além da concepção moderna tradicional, que possibilite ao indivíduo historicizar a diferença e se reconhecer como sujeito da história, atuante em sua realidade, ao mesmo tempo em que descolonize o pensamento, problematizando questões como o eurocentrismo, a linearidade do tempo histórico, a crítica à modernidade e o patriarcado colonial.

Recusa-se métodos educacionais que desconsiderem a realidade concreta do(a) educando(a), que o(a) reduza à condição de objeto, na defesa de uma proposta

²⁰ Considera o conhecimento não ocidental como inferior ao conhecimento ocidental, tido como superior e científico.

de ensino que leve a reflexão e a conscientização como “abordagem da realidade mais crítica possível, desvelando-a para conhecê-la, e para conhecer os mitos que enganam e ajudam a manter a realidade da estrutura dominante” (Freire, 1979, p. 60). E, como sabemos, um desses mitos a serem desconstruídos em nossa sociedade, a que se propõe este trabalho, é a lógica de inferioridade e subserviência das mulheres.

Na obra *Conscientização* (1979), Paulo Freire ressalta que esse termo não foi criado por ele, mas por uma equipe de professores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros, por volta de 1964. Porém, destaca que percebeu imediatamente a profundidade de seu significado e sua relação com uma abordagem crítica da realidade. Para ele, o ser humano, único ser capaz de distanciar-se do objeto para admirá-lo, é capaz de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. Afirma que inicialmente o homem assume uma posição ingênua, acrítica frente à realidade, por isso, a conscientização implica que se supere o âmbito da espontaneidade para uma apreensão crítica dos fatos. Aliás, essa conscientização precisa estar atrelada à *práxis humana*, ou seja, à ação-reflexão sobre o mundo.

Assim, a conscientização é o teste da realidade. Quanto mais nos conscientizamos, mais “desvelamos” a realidade, e mais aprofundamos a essência fenomênica do objeto diante do qual nos encontramos, com o intuito de analisá-lo. Por essa razão, a conscientização não consiste num “estar diante da realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. Ela não pode existir fora da práxis, ou seja, fora do ato “ação-reflexão”. Essa unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser, ou de transformar o mundo, e que é próprio dos homens (Freire, 1979, p. 56-57).

Conceito central nas ideias de Freire sobre educação, o termo conscientização expressa um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desse modo, é possível sugerir diálogos entre as ideias de Freire e Rûsen. Ambos apontam para uma conscientização inicial ingênua, acrítica, pautada em tradições e exemplos; e para a possibilidade de uma conscientização crítica, atrelada à *práxis*, à orientação da vida prática. Ademais, os autores dedicaram-se a relacionar a conscientização ao ensino, a uma educação que se distancie da mera reprodução de conteúdo e busque despertar os indivíduos para demandas pessoais e sociais.

Há um ponto central de aproximação entre os dois autores na perspectiva da práxis e no referencial de conscientização. Tanto Paulo Freire, quanto Jörn Rûsen defendem que o processo de formação deve gerar uma progressão das formas de consciência, e que essas formas de consciências não ocorrem em abstrato, mas nas situações gerais e elementares da vida humana. É a consciência como produto e produtora da práxis humana. O processo de

conscientização, proposto com essas aproximações teóricas, apresenta a expectativa de uma conscientização que inicia com formas menos elaboradas até a possibilidade da autocompreensão, da compreensão de si e do mundo (Oliveira, 2013, p. 8).

Como professores(as)-pesquisadores(as), é preciso ter em mente a visão de sujeito e mundo que se pretende abordar nas aulas e nas pesquisas, e de que maneira elas impactarão na modificação da realidade, almejando o engajamento histórico dos(as) envolvidos(as). Afinal, a tomada de consciência deve partir da reflexão sobre a realidade do indivíduo com vistas à transformação, gerando envolvimento na luta pela própria libertação. Desse modo, a conscientização é consciência histórica, ela implica que os homens e mulheres assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo, conforme elucidado em nossos objetivos de pesquisa.

Refletindo sobre como transformar o cenário de sala de aula de modo a fazer da aprendizagem uma experiência de inclusão, bell hooks, assim como Freire, assegura que “nenhuma educação é politicamente neutra” (2013, p. 53). Defende, então, o ensino como mudança, em prol de uma educação que fomente a consciência de classe social, sexo e raça. Aliás, a escritora define conscientização como o momento em que passamos a pensar criticamente sobre nós e nossa identidade diante das circunstâncias políticas. Assevera ainda que as ideias *freireanas* a encorajaram a criar estratégias de consciência e engajamento crítico em sala de aula. Ao exaltar o pensamento de Paulo Freire, admite que o educador a fez pensar sobre a construção de uma identidade de resistência, concedendo-lhe linguagem política (hooks, 2013, p. 66).

No entanto, ao discorrer sobre a obra do autor, chama atenção para um posicionamento despreocupado com a visibilidade das mulheres, identificando sexismo na linguagem de Freire. hooks afirma que *Pedagogia do Oprimido* foi um texto que ajudou a muitos a desenvolver uma consciência política, porém, seu conteúdo apresenta uma “tendência para falar sobre a libertação das pessoas como a libertação dos homens” (hooks, 2019, p. 32).

Ressalta que essa não é apenas uma prerrogativa de Paulo Freire, pois, muitos pensadores cujos trabalhos instruem sobre o caráter da colonização, do racismo, do classismo e da luta revolucionária, muitas vezes desconsideram a opressão sexista. Entretanto, destaca que essa lacuna não impede as ativistas feministas de se apropriarem do conteúdo abordado por eles, reforçando o seu valor. Inclusive, aponta

que, como negra da área rural do Sul agrário dos Estados Unidos, por vezes sentiu-se mais incluída nas obras de Freire do que nos primeiros livros feministas que leu. Isso porque a classe social molda nossa visão sobre a realidade, e muitos dos primeiros livros feministas refletiam a perspectiva de uma burguesia branca.

Em sua trajetória intelectual, hooks sempre admitiu que seu encontro com Paulo Freire permitiu não apenas enxergar os limites da própria teoria freireana, mas também as restrições internas ao feminismo como movimento político-filosófico. Se em Freire, ela enxergou a ausência feminina na proposição de um projeto de educação popular emancipadora; nas feministas, sobretudo nas ocidentais vinculadas ao circuito de produção acadêmica euroamericana, hooks, através das lentes freireanas, identificou no elitismo e nos vieses de classe os principais obstáculos para que o feminismo seja de fato amplamente abraçado pelas mulheres (Mariz, 2021, p. 70).

Segundo bell hooks (2013), embora nem sempre reconhecesse a opressão segundo os sexos, na obra de Freire havia o reconhecimento da subjetividade dos menos privilegiados, tema ausente na obra de muitas feministas burguesas brancas. Compartilha ainda que, em um encontro com o educador, ao indagar-lhe sobre o sexismo em sua linguagem, ele respondeu que essas questões eram cruciais e que se esforçaria mais para falar e escrever tendo em vista a crítica feminista, o que realmente foi constatado posteriormente.

hooks acolheu a pedagogia crítica de Paulo Freire, promovendo sua aproximação ao feminismo e propondo uma pedagogia engajada, uma educação como prática da liberdade. Aliás, ressaltamos que liberdade precisa estar atrelada à conscientização, pois, só é livre na tomada de suas decisões quem tem consciência de suas ações sobre si e sobre o mundo, podendo, assim, buscar sua própria transformação e contribuir para as mudanças na sociedade.

No próximo subcapítulo, visando responder qual concepção de ensino orientou nossa pesquisa e práticas educativas, discutimos os principais pressupostos de uma educação plural e que busque a transformação social. Para tanto, analisamos as proposições de Laval sobre o neoliberalismo na escola e as considerações sobre o ensino de hooks e Freire, tendo em vista a conscientização histórica como indispensável para uma educação transformadora.

2.2 CONSCIENTIZAR PARA QUÊ? CONCEPÇÕES DE ENSINO PARA UMA EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA

Em nossa pesquisa, defendemos uma concepção de ensino que busque a transformação social e a denúncia da escola como reprodutora de desigualdades, tema de suma importância diante da atual “onda” neoliberal que tem dominado as práticas escolares, conforme denunciado por Laval (2019). O autor alerta que a “crise na educação é uma crise de legitimidade da cultura, quando esta última tende a se dobrar a imperativos de utilidade social e rentabilidade econômica” (Laval, 2019, p. 282). Diante disso, opõe-se ao neoliberalismo na escola, que mercantiliza o ensino, visando atender as demandas do mercado numa lógica utilitarista.

O autor destaca que no capitalismo moderno a escola tem sido cada vez mais condicionada à lógica empresarial, estimulando a concorrência e o individualismo, por meio de avaliações sistemáticas que estimulam a competição entre alunos(as), professores(as) e escolas. Assim, a “eficiência foi progressivamente elevada a valor supremo, suplantando o ideal agora desvalorizado da emancipação pelo saber” (Laval, 2019, p. 193). O autor aponta para o perigo de uma visão reducionista da cultura e da educação, limitada à formação de objetivos profissionais e distanciada dos vínculos sociais. Para o pesquisador francês, a educação não pode ser reduzida a uma mercadoria e aos interesses privados, antes, deve ser vista como um bem de todos e todas, como uma instituição que fundamenta a identidade, forma o pensamento crítico e é condição para a emancipação.

Nesse contexto atual das escolas influenciadas por valores neoliberais, vale ressaltar discursos que se proliferam nas redes sociais, reproduzidos inclusive por adolescentes, invalidando a importância do estudo, especialmente do ensino superior, e que diminuem a educação escolar e acadêmica à sua utilidade, ou inutilidade, para aquisições materiais e financeiras (Helder, 2024). Em contraponto a este pensamento, defendemos que a educação necessita passar pelo ensino das Humanidades, composto por diferentes áreas, com contribuições específicas, que visam formar o(a) estudante para a vida em sociedade, apreciando o valor da arte e da estética.

No texto *As humanidades no ensino* (1999), os escritores André Chervel e Marie Madeleine Compère, afirmam que “as humanidades prestam-se a uma cultura

geral” (Chervel; Compère, 1999, p. 169). Reafirmamos, portanto, o valor do Ensino de Humanidades para uma visão mais ampla sobre cultura e educação, contribuindo para o combate de uma visão reducionista neoliberal sobre o ensino e para a valorização da educação que pense o(a) educando(a) em suas diferentes dimensões e necessidades.

Mais especificamente sobre o ensino de História, ressaltamos novamente a relevância da Didática da História, conforme postulado por Rüsen (2015). O autor defende que o desenvolvimento da aprendizagem histórica, a partir das carências de orientação dos(as) estudantes, deve ter em vista a atribuição de sentido às suas experiências. Desse modo, atrela-se o ensino de História à formação da identidade individual e coletiva do(a) aluno(a), ao relacionar a educação à orientação para a vida prática e colocá-los(as) como sujeitos ativos tanto no processo de aprendizagem como em seu meio social.

Ademais, reforça-se o papel central da aprendizagem histórica no fomento à conscientização, uma vez que compete ao trabalho da disciplina História “possibilitar o debate, a negociação e a abertura para a ampliação e complexificação das formas de atribuir sentido ao tempo que os alunos trazem com eles” (Cerri, 2011, p. 116). Nesse sentido, evidencia-se a contribuição da disciplina para a criticidade dos(as) estudantes, tanto na busca pelo autoconhecimento quanto na aceitação da diferença.

Para mobilizar a educação de forma plural e tendo em vista a transformação social, recusa-se uma concepção de ensino que desconsidere a realidade do(a) educando(a) e o(a) reduza a mero depositário, conforme denunciado por Freire (1987) em sua conhecida crítica à educação bancária. Como parte das relações humanas, o processo de ensino-aprendizagem precisa passar também pela afetividade, pelo pertencimento e pelo diálogo, potencializando sua capacidade de gerar criticidade e anseio por mudanças. Tal olhar sobre o ensino difere da educação conservadora, que visa ajustar o indivíduo a uma realidade desigual, no intuito de manter os privilégios opressores, como a dominação dos homens sobre as mulheres.

Paulo Freire alertava para os riscos de uma educação reducionista e reprodutivista, salientando a importância de uma educação crítica e problematizadora, que perceba homens e mulheres como seres em constante transformação e que reconheça outras formas de ver a realidade para conseguir transformá-la.

— É mediante reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto, que o homem se torna sujeito. Quanto mais refletir sobre a realidade, sobre sua situação concreta, mais ele “emergirá”, plenamente consciente, engajado, pronto a intervir sobre e na realidade, a fim de mudá-la. Uma educação assim — cuja finalidade seja desenvolver a tomada de consciência e a atitude crítica em virtude da qual o homem escolhe e decide — liberta o homem, em vez de subjugá-lo, domesticá-lo, colocá-lo de acordo, como faz amiúde a educação que vigora em grande número de nações do mundo, visando a ajustar o indivíduo à sociedade, bem mais do que a promovê-lo em sua própria trajetória (Freire, 1979, p. 68).

Mais uma vez destacamos possíveis aproximações entre o pensamento de Rüsen (2015) e Freire (1983), ao relacionarem a educação ao processo de conscientização do(a) aluno(a), sem desvincular de suas demandas pessoais e de sua atuação no mundo. Não é possível que haja uma efetiva educação sem que se conheça o(a) educando(a), sem que se mapeie profundamente o universo em que vive e suas diferentes formas de ver a realidade. Quando os conteúdos são definidos a partir da leitura de mundo dos(as) estudantes, o ensino ganha mais sentido para quem aprende, dando significado à aprendizagem. O(a) professor(a) *freireano(a)* deve pensar o currículo escolar com seus(suas) alunos(as), envolvendo-os(as) em todas as etapas do ensino, inclusive no processo avaliativo, questionando sistemas nos quais educadores(as) se vejam como detentores(as) do conhecimento.

Em suas proposições, Freire apresenta a centralidade do diálogo nas práticas educacionais que se pretendem transformadoras, propiciando a problematização do conhecimento e da sua relação com a realidade concreta. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (Freire, 1975, p. 43). O diálogo se constitui, então, como indispensável para a compreensão e modificação da realidade, pois a reflexão e a ação dos que dialogam se voltam para o mundo a ser transformado e humanizado.

Entendido como uma “necessidade existencial” (Freire, 1979, p. 43), o diálogo não pode se limitar a uma pessoa incutir suas ideias em outrem, mas deve ser realizado partindo do pressuposto de que homens e mulheres aprendem juntos, sensibilizando uns aos outros, com a clareza da capacidade dos seres humanos de fazer, criar e recriar. Diálogo realizado com engajamento e pensamento crítico, sendo a própria essência da ação política, voltado às práticas e formações educativas que considerem o sujeito, porta-voz de seus desejos, capaz de refletir sobre a sociedade e atuar de maneira crítica na busca pela transformação da realidade.

A busca pelo *ser mais*, ou seja, pela humanização dos homens e das mulheres é vista pelo(a) educador(a) *freireano(a)* como vocação ontológica. Ao compreender a complexidade dos seres humanos e sua historicidade, os reconhecem como seres que *estão sendo*, inacabados e conscientes de sua inconclusão. Esta busca não pode ser realizada no isolamento, pois, o sujeito aprende a se humanizar na relação com o outro e “ninguém pode ser, autenticamente, proibindo que os outros sejam” (Freire, 1987, p. 105). Nesse viés, é possível estabelecer que, assim como nenhum sujeito deve ser oprimido por outro, nenhuma cultura pode ser considerada superior a outra, por isso, o(a) educador(a) deve considerar as diferentes culturas e realidades.

Estabelecemos aqui uma aproximação entre as reflexões de Freire sobre opressão e a denúncia de Aníbal Quijano a respeito do pensamento eurocêntrico. Paulo Freire contribuiu para a conscientização sobre “a realidade em relação ao colonizador/opressor e apontou caminhos de resistência, estudos, ações coletivas que ajudam a construir a liberdade e consolidar a autonomia do oprimido” (Faustino; Viceli, 2024, p. 181). A descolonização do pensamento e das práticas escolares leva os(as) educadores(as) a considerarem as vozes e as histórias de muitos(as) estudantes que eram silenciadas no contexto da sala de aula.

Para enriquecer esse debate, a pedagogia engajada de bell hooks (2013), inspirada nas ideias de Thich Naht Hanh²¹ e de Freire, propõe uma educação como prática da liberdade, que considere os(as) alunos(as) em sua integralidade (corpo, mente espírito) e como participantes ativos(as) no processo de aprendizagem. Defende um ensino que preconize o bem-estar, a alegria, a criticidade e a conscientização. Distancia-se, portanto, de pensamentos que objetificam estudantes e professores, provocando os(as) últimos(as) a também dividirem suas narrativas, colocarem-se no processo e serem fortalecidos(as) por ele.

Dentro desta proposta, educadores(as) e educandos(as) aprendem uns(mas) com os(as) outros(as) e há a formação de uma comunidade de aprendizagem onde todos(as) se co-responsabilizam, criando nessa relação “a sensação de um compromisso partilhado e de um bem comum que nos une” (hooks, 2013, p. 58). Na valorização das relações e das vivências, espera-se que a sala de aula se torne um espaço de felicidade, entusiasmo e pertencimento, em que todo saber seja

²¹ Monge budista vietnamita.

considerado, e a articulação desses saberes leve à produção de novos conhecimentos significativos para todos e todas.

Na pedagogia engajada, todos os sujeitos são considerados, bem como os diferentes saberes e culturas. bell hooks evidencia a importância do diálogo e da escuta, e que não há um “modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas” (2013, p. 51). Uma vez que nenhuma educação é politicamente neutra, a busca por um ensino plural e de um espaço democrático na sala de aula, onde todas as vozes são ouvidas, passa pelo reconhecimento e valorização da diversidade cultural por parte dos(as) educadores(as) e das políticas educacionais.

O multiculturalismo obriga os educadores a reconhecer as estreitas fronteiras que moldaram o modo como o conhecimento é partilhado na sala de aula. Obriga todos nós a reconhecer nossa cumplicidade na aceitação e perpetuação de todos os tipos de parcialidade e preconceito. Os alunos estão ansiosos para derrubar os obstáculos ao saber.

Estão dispostos a se render ao maravilhamento de aprender e reaprender novas maneiras de conhecer que vão contra a corrente. Quando nós, como educadores, deixamos que nossa pedagogia seja radicalmente transformada pelo reconhecimento da multiculturalidade do mundo, podemos dar aos alunos a educação que eles desejam e merecem. Podemos ensinar de um jeito que transforma a consciência, criando um clima de livre expressão que é a essência de uma educação em artes liberais verdadeiramente libertadora (hooks, 2013, p. 63).

Encontramos nos ensinamentos da autora os pressupostos para uma educação crítica, multicultural, antiracista e feminista, que questione os sistemas de dominação, como o patriarcado e o eurocentrismo, e reconheça a complexidade dos sujeitos. Lembramos que, conforme elucidado anteriormente, por vezes hooks reafirmou que as leituras feministas foram essenciais para que fizesse a crítica à linguagem sexista de Freire, e que as ideias deste foram fundamentais para as críticas que teceu sobre as escolas burguesas feministas por não abarcarem as lutas de todas as mulheres.

Defende-se um ensino que inclua uma consciência de raça, gênero e classe, que conduza a uma visão de mundo que considere os diversos fatores sociais que definem uma pessoa e influenciam sua relação com a sociedade. Em sua literatura e entrevistas, ao trabalhar a ideia de cultura de dominação, a autora utilizou o termo *patriarcado supremacista branco capitalista imperialista* (hooks, 2022), visando não priorizar um sistema sobre o outro e evidenciar a interligação existente entre eles.

Como Freire, a autora argumenta que ninguém pode ser verdadeiramente impedindo que outros(as) sejam: “Não pode haver liberdade para os homens patriarcas de todas as raças enquanto eles apoiarem a subjugação das mulheres” (hooks, p. 85, 2020). Consciente das opressões existentes, a educação como prática da liberdade necessita ser coletiva e comprometida com a mudança. A “conexão que hooks faz entre o processo de descolonização e a conscientização freireana evidencia a necessidade de uma análise crítica e profunda das estruturas que perpetuam a dominação” (Dos Santos, 2024, p. 26). Sua voz ecoou veemente na luta feminista, antirracista, anticolonial e por um ensino transformador.

hooks e Freire consideravam fundamental diminuir a distância entre o que se fala e o que se pratica, e defenderam uma educação para a autonomia do sujeito, tanto para compreensão de si quanto pela consciência de seu lugar no mundo e sua responsabilidade por ele. A favor de um ensino formado por educadores(as) capazes de refletirem sobre suas práticas e assumirem a ação docente como ação política.

Freire e hooks são educadores que enfrentam uma educação instituída que reforça os sistemas de opressões de raça, classe e gênero. Ao propor uma educação como prática de liberdade, educação marcada pelo engajamento, voltada à emancipação e formação dos indivíduos em sujeitos da sua história e atores na transformação social, os educadores reforçam a urgência de uma consciência de si humanística, de pertencimento à espécie humana (Soares; Costa, 2019, p. 143).

Entendendo — assim como Paulo Freire e bell hooks — a educação como prática da liberdade, damos relevância à multiplicidade que compõe a dimensão humana e a necessidade de relacionar os componentes curriculares a questões do tempo presente, como a inclusão, a sustentabilidade, a tecnologia, a superação das desigualdades, a colonialidade e os interesses de classe, raça e gênero. Reafirma-se que o ensino tem como função norteadora a atuação em consonância com o processo de transformação social, problematizando temáticas que se constituem como obstáculos à democratização.

Nessa perspectiva, discutimos a seguir a reescrita da História a partir de novas abordagens na historiografia, com ênfase na História das Mulheres, tendo em vista as seguintes questões: Como a crítica historiográfica pode nos auxiliar a combater a invisibilidade feminina nas narrativas históricas? Quando se deu o surgimento da História das Mulheres? Quais os desafios ainda impostos a esse campo de estudos?

2.3 A BUSCA POR NOVAS ABORDAGENS NA HISTORIOGRAFIA: A “NOVA HISTÓRIA” E A HISTÓRIA DAS MULHERES

Na década de 1970 a historiografia profissional foi submetida a uma crítica intensa e novas propostas surgiram para fundamentá-la. Diante da crise dos paradigmas, como o positivismo e o marxismo no campo da História²², foram levantados questionamentos acerca dos limites da ciência e apresentadas novas proposições, como o relativismo cultural, entendendo a realidade como algo social e culturalmente construído (Burke, 1992, p.11). Nesse contexto, Rüsen (2015), inspirado na Teoria da História de Johann Droysen, reafirma os procedimentos metodológicos da História como ciência. Ao mesmo tempo, reconhece a subjetividade que compõe a disciplina e a importância da ampliação dos seus objetos de estudos, com novas perspectivas e valorização da diversidade.

Os anos 70 e 80 foram, em quase todo o mundo, anos de crise para a crença otimista prevalecente de que o mundo seria rápida e radicalmente transformado em linhas revolucionárias. Naquela época, muitas das esperanças e mitologias que antes haviam orientado uma parte importante do debate cultural, incluindo o domínio da historiografia, estavam se comprovando, não tanto inválidas, mas inadequadas diante das imprevisíveis consequências dos acontecimentos políticos e das realidades sociais. (Levi, 1992, p. 134)

Nesse contexto, o historiador inglês Peter Burke (1992) chama a atenção para a expressão “Nova História”, título de uma coleção editada por Jacques Le Goff (1978), que apresentava novos problemas, abordagens e objetos da disciplina. Burke elenca seis pontos que diferenciam a chamada história tradicional da história consolidada neste momento histórico (Burke, 1992, p. 10-16).

Primeiramente, aponta que a história tradicional se ocupa da política, relegando outros estudos da história a um caráter secundário. Já a nova historiografia interessa-se por toda a atividade humana, revelando que a realidade é socialmente construída e que aspectos por muito tempo considerados naturais ou imutáveis, são uma construção social, sujeitos a variações, como a naturalização da subjugação feminina. Em seguida, diferencia uma história meramente factual de uma história comprometida com a análise das estruturas e das representações.

²² Ver: REIS, José Carlos. *A história entre a filosofia e a ciência*. Autêntica, 2018.

Destaca também que a história tradicionalmente se concentra nos “grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário no drama da história” (Burke, 1992, p. 12). Chamamos a atenção para o lugar do homem nesse tipo de narrativa histórica, que privilegia os feitos de personalidades masculinas consideradas importantes. Em contrapartida, a Nova História preocupa-se com as narrativas de pessoas ditas comuns, com novas perspectivas e experiências sociais, como a das mulheres e das crianças. Em quarto, Burke ressalta que a historiografia tradicional baseia suas pesquisas em documentos escritos oficiais, marcados por um ponto de vista, enquanto a outra propõe a crítica e ampliação das fontes históricas a outros tipos de evidências humanas.

A partir do rompimento, portanto, com antigos modelos de pesquisa que privilegiavam o documental e o factual, vimos ampliar-se o conceito de fonte e emergir novos objetos de estudo, assim como novos aparatos teórico-metodológicos. Toda a produção humana passava a ser considerada passível de estudo e a história abriu-se às ciências humanas e a outras áreas do conhecimento, concebendo, então, a interdisciplinaridade e o ecletismo teórico (Afonso, 2018, p. 13).

Acrescenta-se ainda que a nova historiografia visa ampliar seus questionamentos para além da perspectiva individual, considerando as tendências, os movimentos coletivos e os acontecimentos. Por fim, o autor afirma que, enquanto tradicionalmente a História se pretendia objetiva, a Nova História reconhece a subjetividade do(a) pesquisador(a), pois, “por mais que lutemos arduamente para evitar os preconceitos associados a cor, credo, classe ou sexo, não podemos evitar olhar o passado de um ponto de vista particular” (Burke, 1992, p. 15), afirmando não haver neutralidade na pesquisa histórica.

Para o historiador inglês, embora a expressão Nova História seja muito utilizada para as revisões ocorridas nos anos 1970 e 1980, momento de grande reação aos paradigmas tradicionais, as mudanças advindas na escrita da disciplina são parte de uma tendência mais antiga. “O que é novo não é sua existência, mas o fato de seus profissionais serem agora extremamente numerosos e se recusarem a ser

marginalizados” (Burke, 1992, p. 19). O autor faz menção a importantes nomes e movimentos na busca por novas abordagens historiográficas ao longo do tempo²³.

A intensificação desses trabalhos na realização da pesquisa histórica, com a incorporação de novos sujeitos, fontes e culturas, possibilitou a crítica à visão eurocêntrica da historiografia, o diálogo com outras áreas do conhecimento e o desenvolvimento de novas abordagens históricas, como a História das Mulheres.

No alargamento e pluralização ocorridos no campo, opera-se a incorporação de objetos/sujeitos até então excluídos do discurso historiográfico: as pessoas comuns, “vistas de baixo”, “infames”. Dentre elas, as mulheres. Essa inclusão marca a emergência da História das Mulheres, em meio às transformações na historiografia e às lutas feministas e das mulheres das décadas de 1960/70 em defesa da emancipação feminina e da igualdade de direitos (Muniz, 2018, p. 155).

Ao escrever sobre a Historiografia das Mulheres, Diva do Couto Gontijo Muniz (2018), defende a História das Mulheres como fundamental para um projeto de sociedade que se proponha democrático e cidadão. Escrever sobre elas é dotá-las de historicidade, concedendo-lhes espaços de fala, visibilidade e continuidade na luta pela garantia de direitos. Muniz alerta que as mulheres não devem ser compreendidas de maneira homogênea, mas em sua complexidade, com diferenças étnicas, de classe, gênero, localidade, entre outros.

Além disso, ao citar Rüsen (2001, p. 11), a autora expressa que o reconhecimento da historicidade atende à carência de orientação de todo ser humano em meio às mudanças que vivencia em seu mundo e em si. Ela acrescenta que as demandas por orientação não surgem apenas em meio às mudanças que o ser humano presencia, mas também nas permanências que vivencia, assim, as continuidades também precisam ser historicizadas, entendidas como uma criação humana, e não como algo determinante e natural. Desse modo, entre mudanças e permanências vivenciadas pelas mulheres ao longo do tempo, atribuir sentido histórico a esses fatores é contribuir para as respostas de suas carências por orientação.

Sobre o processo de inclusão das mulheres no discurso historiográfico, a autora destaca a importância das conquistas feministas para sua emergência como

²³ Entre eles, destaca a *Escola dos Annales*, fundada em 1929, e os historiadores (apenas homens) ligados a ela em seus diferentes períodos, como Lucien Febvre e Marc Bloch (1ª fase) e Fernand Braudel (2ª fase). Movimento do qual Jacques Le Goff foi representante da 3ª geração.

sujeito/objeto das narrativas históricas. Desde o pós-guerra, os feminismos participaram da crítica cultural e teórica do “modo dominante de produção do conhecimento científico, pensado e praticado no masculino, centrado no conceito universal de Homem” (Muniz, 2018, p. 51). Denunciando a pretensa objetividade do rigor científico tradicional, os Estudos Feministas, diante de um mundo machista, apresentam-se posicionados criticamente contra o sexismo nas ciências e nas relações sociais.

Segundo Muniz, desde 1989, quando a Revista Brasileira de História publicou o dossiê “A mulher no espaço público”, organizado por Maria Stella Martins Bresciani, as brasileiras foram ganhando cada vez mais visibilidade historiográfica, com a produção de “livros, revistas, teses, editoras, centros de pesquisa, grupos de estudos, cursos, seminários, áreas de concentração, linhas de pesquisa, eventos científicos, políticas públicas” (Muniz, 2018, p. 55). Porém, a autora adverte sobre os preconceitos que ainda cercam a área de estudos, constituindo-se como o maior desafio atual romper com a lógica de caráter secundário de seus temas e pressupostos.

Mesmo com as conquistas das mulheres e sua presença nos mais diferentes campos profissionais e culturais, suas demandas são por muitos(as) consideradas menos relevantes, inclusive pela historiografia, enquanto a política e a economia, mantêm seus lugares de destaque. “Trata-se de significação estabelecida a partir da leitura da divisão das esferas da vida social sob a ótica masculina, elitista e europeia do século XIX” (Muniz, 2018, p. 156). Desse modo, ainda que tenham ganhado espaço com as novas abordagens historiográficas, é preciso romper com a hierarquização dos saberes, mantida por um viés sexista, classista e eurocentrado.

Da invisibilidade à visibilidade que ainda se apresenta problemática, porque hierarquizada, a incorporação das mulheres na História, conhece um percurso que se inicia com uma narrativa para reparar uma exclusão e prossegue com sua contrapartida, uma narrativa de lutas das mulheres, de diferentes credos, cores e corpos, para se reconhecerem e serem reconhecidas como pessoas com existência própria (Muniz, 2018, p. 157).

Nesse ponto, a autora revela a mudança no enfoque da historiografia das mulheres ao longo do tempo, de uma preocupação inicial em reparar uma exclusão, para uma escrita da história em que as mulheres são elevadas à posição de protagonistas da História e reconhecidas em sua diversidade. No processo de construção do campo da História das Mulheres no Brasil, com emergência no final dos

anos 1970, historiadores e, predominantemente, historiadoras, buscaram escrever sobre as mulheres, conferindo voz a esse grupo que representa cerca da metade da população, e que por tantas vezes foi silenciado ao longo da história.

No entanto, na primeira fase deste campo historiográfico, esta inclusão foi realizada com vistas a acrescentar algo que estava faltando nas narrativas históricas, sem questionar os termos dessa exclusão. “Produz-se uma história homogeneizante, reduzida ao esquema dominador/dominado, ignorando as mediações dos agentes em suas experiências de vida” (Muniz, 2018, p. 158). Muitas vezes, as mulheres eram retratadas ligadas apenas à esfera doméstica e familiar, reforçando o estereótipo de gênero, sem questionar as estruturas patriarcais. Essa restrição em sua dimensão de sujeito histórico gerou uma narrativa limitada, que não refletia a diversidade das vivências das mulheres no Brasil e seu papel atuante nos mais diversos setores da sociedade.

Embora seja imprescindível reconhecer a relevância e o pioneirismo desses trabalhos ao incorporar um objeto/sujeito histórico até então desconsiderado, é a partir da década de 1980 que o protagonismo feminino passou a ser evidenciado na historiografia. Diante dessa abordagem, a presença ativa das mulheres na vida social foi revelada, sendo destacados modos de se reinventarem e de desenvolverem diversas formas de resistência à dominação.

É ao longo da década de 1980, porém, que emerge o que se poderia considerar uma segunda vertente das produções acadêmicas sobre as mulheres. Aí floresce um conjunto de estudos preocupados em revelar a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobrevivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista. Confere-se um destaque particular à sua atuação como sujeito histórico, e portanto, à sua capacidade de luta e de participação na transformação das condições sociais de vida (Rago, 1995, p. 82).

Nessa segunda fase, a “condição feminina” é substituída pela categoria “mulheres”, percebidas em sua diversidade, pluralidade e variabilidade” (Muniz, 2018, p. 159). Rago (1995) destaca a preocupação da historiografia desse período em resgatar a presença de mulheres pobres e marginalizadas como agentes da transformação. A maior presença feminina na historiografia, devido a seu maior acesso às universidades como estudantes e professoras, levou ao questionamento de uma história centrada no conceito de homem enquanto sujeito universal e da visão

homogeneizante em relação à “mulher”, vista como uma “essência feminina única, a-histórica, de raiz biológica e metafísica, para se pensar as mulheres enquanto diversidade e historicidade de situações em que se encontram” (Rago, 1995, p. 85).

Esses estudos contribuíram na desconstrução da imagem das mulheres como passivas e inferiores em relação aos homens, bem como na valorização de suas capacidades enquanto sujeitos histórico-sociais de lutarem contra os diferentes modos de opressão. Neles, há o reconhecimento do papel das mulheres como sujeitos históricos, ressaltando suas formas de resistência e contribuições para as transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e intelectuais, experiências essas que devem ocupar as narrativas historiográficas tanto quanto as masculinas.

Ademais, essas pesquisas consolidaram o olhar sobre a pluralidade das mulheres, não mais vistas como algo único e determinante, mas compreendidas em sua diversidade, complexidade e historicidade. Nesse sentido, entendemos que o estudo da História das Mulheres, ao considerar a multiplicidade deste grupo e analisar as opressões com criticidade, não se constitui como objeto de interesse de 50% da população, mas de toda humanidade na busca pela desnaturalização de formas de dominação e pela valorização da diferença.

A partir dos anos 1990, no Brasil, inaugura-se uma terceira vertente na História das Mulheres, que não substitui a anterior, marcada pelos questionamentos acerca dos limites da categoria “mulheres” para a dimensão da diferença. O termo gênero, por se situar no campo relacional, foi então adotado, diante da “possibilidade de quebrar a lógica essencialista e binária das identidades sociais e sexuais, eixo fundante da inferioridade feminina na tradição androcêntrica e patriarcal” (Muniz, 2018, p. 160). A abordagem desse conceito propõe a não redução das diferenças dos indivíduos em termos biológicos, desnaturalizando as identidades sexuais como essência ontológica feminina e masculina. Além disso, esse termo denuncia o caráter social das distinções baseadas nos sexos, questionando os papéis a eles destinados e contribuindo, por seu caráter relacional, para a compreensão de nós e do outro.

Surgido entre feministas norte-americanas, a utilização do conceito de gênero como categoria de análise histórica (Scott, 1990) corroborou para a percepção e recusa da construção hierárquica das diferenças sexuais e sua historização, uma vez que suas formulações variam de acordo com cada sociedade. Por serem socialmente construídas, e não pautadas no determinismo biológico, a compreensão das

identidades sociais e sexuais nos ajuda a entender as relações de poder impostas nessas construções, questionando a validação e manutenção das desigualdades. Em sua definição, Joan Scott conceitua o gênero como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos; e uma forma primária de dar significado às relações de poder” (Scott, 1990, p. 86). Assim, esse conceito evidencia a manutenção de padrões de comportamentos que histórica e culturalmente oprimem grupos ditos minoritários.

No entanto, de maneira geral, o uso do conceito gênero na História foi aplicado de modo limitado, abarcando uma narrativa já existente na historiografia da disciplina. “Sob denominações diferentes e aproximadas – História das Mulheres/Estudos de Gênero – efetivou-se a apropriação e incorporação do gênero como sinônimo de mulher e por oposição ao sexo” (Muniz, 2018, p. 161). A crítica à simplificação no uso desse termo anunciou a emergência de uma nova direção na História das Mulheres.

Segundo Muniz (2018), nesse novo movimento de constituição do campo historiográfico, há um “retorno à categoria mulher” entendida em uma concepção ampla. Mulher concebida como uma posição política, constituída não homogeneamente, mas como categoria heterogênea em discursos e práticas, composta por diferentes raças, classes, etnias, sexualidades, territorialidades, idades, entre outros.

Trata-se de direção coexistente com as anteriores e que se apresenta com seus contornos ainda bastante imprecisos, indefinidos, movediços, com diversos matizes e matrizes teórico-metodológicas. Seu desenho encontra-se em processo, delineado com as linhas da complexidade, diversidade, multiplicidade das experiências históricas e da instabilidade das categorias. O signo da historicidade dos agentes, seus discursos e práticas, é o traço comum, a força de territorialização que permite sua identificação. Uma das apostas, traduzida em vários trabalhos mais contemporâneos, é a de investir na interseccionalidade como abordagem e perspectiva de análise no esforço por acessar e apreender a diversidade e diferença na produção dos sujeitos e nas relações que estabelecem entre si, com os grupos e com a sociedade em geral (Muniz, 2018. p. 162).

A compreensão da multiplicidade que nos forma conduz a uma abordagem que considere a interseccionalidade, permitindo a articulação do sexo/gênero a outras dimensões da vida social, no enfrentamento de discursos e práticas que sustentam desigualdades, exclusões e violências contra as mulheres (Stevens, 2017). Concebe-se que a interação entre os diferentes fatores sociais define uma pessoa ou um grupo, constituídos por várias identidades, como raça, gênero, classe, orientação sexual,

nacionalidade, localização geográfica. Esse caminho parte da convicção de que não existe hierarquia de opressão, o que possibilita que as categorias minorizadas em termos de poder somem esforços em sua posição política de denúncia, resistência e combate às diferentes formas de desigualdades.

Após esse breve levantamento da historiografia da História das Mulheres, é possível definir essa área de estudos também como um campo político, que entende a submissão e a dominação como posições a serem combatidas, assim como os modelos de ciência pautados em uma visão machista e androcêntrica. Nesse sentido, os estudos desse campo historiográfico favorecem uma visão mais plural da humanidade e a historicização dos objetos/sujeitos e de suas experiências. Em suas pesquisas e reescrita da história, a História das Mulheres constrói e desconstrói práticas e discursos, combatendo narrativas hegemônicas, com vistas a uma sociedade mais democrática, que respeite a diversidade e a garantia de direitos às diferentes formas de ser/estar.

Nesse sentido, Guacira Lopes Louro (1997) anuncia uma *epistemologia feminista*, reafirmando muito mais do que um novo “recorte” nos estudos, mas entendendo que os Estudos Feministas

revigoram metodologias e procedimentos de investigação, criam estratégias de pesquisa originais, valorizam fontes documentais antes desprezadas, descobrem novas periodizações históricas, permitem-se uma linguagem mais subjetiva e pessoal (Louro, 1997, p. 148).

A autora contrapõe-se às Ciências Humanas feitas apenas por homens brancos ocidentais da classe dominante, defendendo uma nova compreensão dos sujeitos e da sociedade, na qual as mulheres são percebidas como sujeitos sociais, políticos e do conhecimento. Louro (1997) destaca os impactos dessa nova epistemologia em pesquisas de Ciências Sociais e na Educação, constatando o aumento de grupos de pesquisadores(as) comprometidos(as) com os Estudos Feministas; a utilização de novas fontes de pesquisa, como diários, cartas, fotografias; a análise de novas áreas do conhecimento, como o cotidiano, os sentimentos; e o desenvolvimento de novos métodos de pesquisa, como dramatizações e diários de grupo.

Diante da importância dessas abordagens chegarem ao ensino, e de nossa proposta de investigar uma prática educativa marcada pela utilização de fontes históricas brasileiras relacionadas à construção social do papel das mulheres,

questionamo-nos: Como se deu a trajetória do ensino de História no Brasil? Qual tem sido o lugar das mulheres no ensino de História do Brasil? Visando responder a essa questão, analisamos a inserção dessas discussões na disciplina de História do Brasil, investigando as intencionalidades presentes na construção dessa disciplina escolar e a importância do ensino de história na problematização da temática das mulheres nas escolas.

2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL E O ENSINO DE HISTÓRIA DO BRASIL

Em seus estudos sobre a escrita da História do Brasil, Lília Schwarcz (2019) analisou um concurso criado em 1844, pelo Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB), com a incumbência de construir uma história oficial e patriótica para a nação recém independente politicamente. O texto escolhido vencedor sobre “Como se deve escrever a história do Brasil” foi o do naturalista alemão Karl von Martius (1794-1868).

Escrevia ele: ‘Deveria ser um ponto capital para o historiador reflexivo mostrar como no desenvolvimento sucessivo do Brasil se acham estabelecidas as condições para o aperfeiçoamento das três raças humanas, que neste país são colocadas uma ao lado da outra, de uma maneira desconhecida na história antiga, e que devem servir-se de meio e fim’. (Schwarcz, 2019. p. 15).

A historiadora aponta que, centrando sua narrativa na mestiçagem brasileira, Karl von Martius utiliza a metáfora de um rio caudaloso, no qual a herança portuguesa haveria de absorver os confluente da ‘raça índia e etiópica’. Embora seja notório nessa associação a valorização da cultura europeia em detrimento das demais, vistas como menores, cria-se um mito fundador centrado na mistura das ‘raças’ existentes no Brasil, que conviveriam de forma harmônica e com confiança num futuro grandioso para a nação brasileira. A construção dessa narrativa ocultou as marcas das diversas formas de discriminação e desigualdade existentes, como a vigência de um sistema escravocrata, patriarcal e autoritário no país.

Em consonância com a consolidação desse mito fundador, a análise da trajetória da disciplina História do Brasil aponta para uma narrativa que intencionava construir a ideia de uma nação harmoniosa que, mesmo composta por variados grupos étnicos, era constituída por uma identidade comum que formava a nacionalidade brasileira. Segundo Elza Nadai (1993), veiculou-se então um discurso histórico que enfatizava a construção de uma sociedade democrática e isenta de

preconceitos. Assim, a seleção e a forma dos conteúdos “foram determinados pelas ideias de nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar pela escola” (Nadai, 1993, p. 149).

Nesse viés, legitimou-se nos currículos escolares brasileiros, uma história eurocêntrica, que camuflava a violência contra a população indígena e apresentava os escravizados de maneira passiva, enaltecendo as conquistas ultramarinas europeias e a colonização portuguesa. Numa narrativa linear, que caminharia rumo ao progresso, adotou-se uma abordagem que estabelecia o “Descobrimento” como o início da história brasileira e de valorização de “heróis” nacionais (homens brancos da elite), corroborando para o apagamento de temáticas como a diversidade dos povos originários e a História da África; e de sujeitos históricos como as mulheres.

2.4.1 Uma breve trajetória do ensino de História no Brasil

Ao analisar a constituição da História escolar, Bittencourt (2018, p. 129) destaca que no Brasil os conteúdos históricos fizeram parte dos estudos das *Humanidades clássica* em escolas dos jesuítas do século XVI ao XVIII. Ou seja, o ensino de História aparece nos espaços de saberes mesmo antes de seu estabelecimento como disciplina no século XIX.

Nos colégios jesuítas da colônia portuguesa, os textos da chamada Antiguidade Clássica, grega e romana, eram utilizados com vistas a formar oradores para pregarem aos letrados. Destaca-se aqui uma história eurocêntrica, formada apenas por homens brancos religiosos da elite e direcionada apenas a estes. No geral, os excertos selecionados buscavam reafirmar a moral cristã e justificar opressões, como a submissão feminina, o extermínio dos indígenas e a escravização africana.

Segundo Bittencourt (2018), as reformas pombalinas realizadas a partir da segunda metade do século XVIII levaram a mudanças educacionais após a expulsão dos jesuítas do reino português. No Seminário de Olinda, foi possível identificar uma introdução aos *estudos de história* nos documentos curriculares, ligada a uma narrativa cronológica dos fatos e ao estudo da Língua Pátria.

Sobre as primeiras décadas do século XIX, ela ressalta que o ensino de História foi organizado por meio de projetos elaborados na constituição do Estado brasileiro “pelos que compunham os ministérios, o Conselho de Estado, a Câmara dos Deputados e o Senado, e também pelos que assumiam a presidência das províncias

com seu corpo de funcionários” (Bittencourt, 2018, p. 131). Nesse contexto pós Independência nacional, também é possível constatar a estruturação da disciplina diante da influência de uma oligarquia composta por homens brancos letrados da elite.

Desse período, Bittencourt destaca um projeto de 1823 que apresentou o ensino de História como um conhecimento específico, desvinculado das Letras. A proposta do deputado Martins Francisco Ribeiro Andrada aspirava uma disciplina autônoma, sustentada nas relações entre conteúdo e método de ensino-aprendizagem. Esse projeto foi rejeitado pela Assembleia Constituinte de 1823, mas em 1826 outro projeto educacional foi aprovado, apresentado pelo deputado Januário da Cunha Barbosa, que propunha disciplinas escolares autônomas no ensino médio. De acordo com essa proposta, caberia ao professor especialista oferecer aos alunos uma história cível e cronológica, ideias morais e religiosas dos povos antigos, fatos políticos importantes, focando mais nas causas do que nos indivíduos que levaram à queda ou elevação de uma nação.

De acordo com a autora, a introdução da disciplina História nos cursos preparatórios, no colégio Pedro II e em liceus e escolas privadas das províncias iniciou a autonomização das disciplinas, que passou a se subdividir em temáticas mais específicas, como a História do Brasil, ministrada por reconhecidos professores do IHGB.

Schmidt (2012, p. 78) estabelece que “a construção do código disciplinar da História no Brasil tem como marco institucional fundador o Regulamento de 1838 do Colégio D. Pedro II”. A autora estabelece uma periodização para a história no Brasil abordada a partir do conceito de código disciplinar. No período de construção da disciplina, de 1838 a 1931, Schmidt ressalta o surgimento de uma história amplamente influenciada pelas concepções europeias e pautada na necessidade de definição de uma identidade nacional, onde prevaleceu uma concepção da História do Brasil como simples apêndice da civilização europeia “com data de nascimento estabelecida no processo de expansão marítima dos portugueses” (Bittencourt, 2018, p. 138), numa abordagem histórica eurocêntrica, baseada na dicotomia atraso/progresso como justificativa para a superioridade branca europeia e dominação de outros povos (Chakrabarty, 2008).

Entre 1931 e 1971, período de consolidação do código disciplinar da História no Brasil, Schmidt (2012) indica que as instruções metodológicas da Reforma

Francisco Campos, de 1931, demonstram a consolidação da disciplina como obrigatória em todas as escolas do país, com objetivos de estabelecer noções de cidadania, criticidade e educação política. Onze anos depois, em 1942, foi elaborada a nova Lei Orgânica do Ensino Secundário, conhecida com Reforma Gustavo Capanema, tendo entre suas propostas a autonomia didática do professor(a) e maior visibilidade e independência da disciplina História do Brasil, sob princípios de um nacionalismo patriótico e cívico.

Para Schmidt (2012), a crise do código disciplinar da História no Brasil se deu entre 1971 e 1984, fase do regime militar. Como um terreno de disputas políticas e de narrativas, durante a ditadura brasileira a disciplina perdeu sua autonomia. Segundo Bittencourt (2018), a História foi especialmente visada nessa fase de autoritarismo político, em que tentativas de renovações historiográficas no ensino, como a coleção didática *História Nova do Brasil*, foram consideradas subversivas. Na sequência, a História e a Geografia foram substituídas pelos Estudos Sociais, simplificando ou mesmo silenciando temáticas e abordagens críticas.

A partir de 1984, período de luta pela redemocratização e crítica aos Estudos Sociais, ocorreu a reconstrução do código disciplinar da História (Schmidt, 2012), sendo propostos novos currículos. De acordo com Bittencourt (2018), era necessário um ensino público que levasse em conta as diferentes realidades, com a introdução de conteúdos que estimulasse os alunos ao mesmo tempo que incorporassem a nova produção da história sociocultural e do mundo do trabalho. A autora destaca a importância da LDB de 1996, dos Parâmetros Curriculares (PCN's) de 1998 e das Leis 10.639/03 e 11.645/08 no processo de formulação de uma educação comprometida com a cidadania democrática.

No entanto, diante desse percurso acidentado da disciplina, com conquistas e retrocessos, marcados por disputas de poder e de narrativas, a autora evidencia os novos embates sofridos pela História em nosso tempo. Ela analisa a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que preconiza uma modernização dos conteúdos e dos métodos escolares, comprometidos com as novas tecnologias, com o individualismo e consumismo característicos do capitalismo globalizado. Essa proposta neoliberal (Laval, 2019) tem seguido uma tendência mundial, que corrobora para a transformação da educação em mercadoria e consequente esvaziamento das disciplinas de *humanidades* de seus propósitos democráticos e multiculturais.

No artigo *Consciência Histórica na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo do Espírito Santo*, as historiadoras Miriã Luiz e Paula Faria, afirmam que nesses documentos as aprendizagens são sustentadas por competências e habilidades que envolvem:

a) uma abordagem genérica dos componentes curriculares, contribuindo para a fragilidade da base epistemológica de cada campo; e b) a aposta de que, por meio do desenvolvimento das competências e habilidades, o estudante estaria apto tanto para o sucesso nas avaliações em larga escala, que assumem esse modelo em sua estruturação, quanto, em última instância, para o mercado de trabalho (Luiz, Faria, 2025, p. 61).

Assim, as autoras salientam que a concepção de áreas do conhecimento, descaracterizam os campos epistemológicos das disciplinas. Para elas, não há um detalhamento dos procedimentos aplicados sobre como os conhecimentos históricos serão tratados, impossibilitando uma previsão das possibilidades de formação da consciência histórica pelos(as) estudantes.

Especificamente a respeito do currículo capixaba, as autoras destacam a incorporação de temas da história e da cultura local, o que favorece a complexificação das experiências e, portanto, da conscientização histórica. Nesse sentido, destacamos a relevância desta pesquisa ao auxiliar a dimensionar os processos de formação da consciência histórica pelos(as) alunos(as) (Rüsen, 2015), com ênfase na história local.

2.4.2 As mulheres no ensino de História do Brasil

De acordo com Circe Maria Fernandes Bittencourt (2007), ao longo de sua trajetória, o ensino de História do Brasil esteve associado à constituição da identidade nacional, o que o levou a atender sistematicamente os interesses de representantes da elite brasileira. Construiu-se, então, a imagem de uma nação pacífica, negando ou omitindo suas diferenças sociais, culturais e econômicas, a fim de garantir a manutenção de poderes e privilégios.

Trata-se de um nacionalismo voltado para atender aos interesses de determinados setores das elites nacionais, voltados para projetos de manutenção de seu poder e privilégios. Predominava a idéia de união, que omitia qualquer tipo de manifestação de descontentamento interno das camadas sociais dominadas, evitando tratar das diferenças regionais, sociais ou culturais (Bittencourt, 2007, p. 192).

A História do Brasil foi ensinada com a representação de um passado homogêneo, sem considerar as demandas dos diferentes setores sociais e étnicos que compõem nossa sociedade. A autora afirma que a identidade nacional se constituía pela ideia de um Brasil pertencente ao mundo civilizado europeu, pautada em valores racistas que defendiam o elemento branco como superior. A propagação de um passado único visava desenvolver sentimentos de valorização de um passado sempre harmonioso, e com uma população segura na condução de líderes políticos capazes de levar a nação rumo ao progresso.

O uso político dessa visão linear da noção de tempo histórico foi denunciado, dentre outros autores, por Chakrabarty (2008) ao revelar como as categorias de atraso/progresso eram mobilizadas pelos colonizadores para justificar o domínio sobre outros povos. A colonialidade do poder levou à manutenção dessa lógica nas ex-colônias, cujo ideal dos Estados formados passou a ser alcançar o patamar econômico europeu, mesmo que às custas da exploração e silenciamento dos descontentamentos das camadas dominadas. No caso das mulheres, muitas vezes associadas a essa noção de atraso na História do Brasil, foram, por exemplo, apresentadas como incapazes de fazer sua própria história, apagadas de relatos históricos e/ou situadas numa posição secundária em relação aos protagonistas masculinos tradicionais.

Bittencourt afirma que, ao se acompanhar o percurso da disciplina, até os anos 1970, predominou um estudo de História do Brasil ligado a uma espécie de “genealogia da nação”, com alternâncias entre a valorização do político e do econômico. De uma maneira geral, mantinha-se uma “continuidade na construção da identidade nacional por meio de um processo de mergulho no mundo branco, ocidental e cristão” (Bittencourt, 2007, p. 197). Permaneciam os pressupostos de uma história tradicional, na qual a figura do Estado-nação era protagonista, assim como as realizações dos governantes e das elites responsáveis pela condução do país rumo ao seu futuro de país moderno, industrial e urbano.

Esse tipo de perspectiva singular e acrítica do tempo histórico, segundo Rüsen, mantém a prevalência da tradição, ou seja, um modo das pessoas se relacionarem com o passado que adota referências de orientação da vida prática sem uma intervenção interpretativa da consciência histórica, “seu caráter pré-histórico consiste

em que, nela, o passado não é consciente como passado, mas vale como presente puro e simples, na atemporalidade do óbvio” (Rüsen, 2001, p. 77). A tradição favorece a perpetuação de uma visão única, que nega a pluralidade dos tempos históricos e a diversidade da humanidade, contribuindo para a manutenção de privilégios e desigualdades. Ressalta-se que, conforme veremos no próximo capítulo, essa narrativa que mobiliza as categorias de atraso/progresso, enaltecida do mundo branco, ocidental e cristão, também esteve presente na constituição da historiografia do estado do Espírito Santo, em consonância com a abordagem nacional.

Uma vez que todo ensino é político, a seleção de conteúdos e a forma de organizá-los não são aleatórios em nenhuma instituição escolar ou materiais didáticos. Circe Bittencourt (2007) aponta que, em uma crítica ao ensino de História dos anos 1980, um estudo sobre obras didáticas utilizadas nas escolas desse período concluiu que se ignorava a realidade específica dos conflitos de classes do Brasil, assim como nos demais países latino-americanos, que eram vistos somente como resultantes da história europeia e norte-americana.

A autora destaca que as reformulações curriculares da década de 1980, iniciadas durante os intensos debates de redemocratização do país, trouxeram novas perspectivas para o ensino da História do Brasil. Conforme visto, em um período marcado pela crítica da própria historiografia e por sua consequente renovação, a incorporação de novos sujeitos e objetos na disciplina foi uma tendência mundial que chegou às pesquisas do Brasil, impactando o ensino de história.

O aumento da produção historiográfica, contemplando variados temas, as críticas a uma determinada formulação da História Política, a crescente produção da História Social e a mudança do perfil dos alunos criavam novas necessidades e possibilidades de repensar o ensino da História nacional e de seu papel na constituição da identidade nacional (Bittencourt, 2007, p. 197).

Com a redemocratização política do Brasil e maior acesso e permanência dos(as) estudantes às instituições educativas, a escola pública se tornou um lugar mais democrático, recebendo jovens e adolescentes provenientes de diferentes camadas sociais, que não se identificavam com uma História restrita a um passado construído para o enaltecimento da elite. Assim, as reformas curriculares, atreladas ao aumento da produção historiográfica com abordagens mais plurais e abrangentes, passaram a problematizar os conteúdos tradicionais, incorporando, por exemplo, críticas ao eurocentrismo, ao mito da “democracia racial”, à noção linear do tempo

histórico, à dicotomia atraso/progresso e a um passado único e homogêneo. Além disso, essas reformas possibilitaram o trabalho por eixos temáticos, concedendo maior autonomia na seleção de conteúdos ao(a) professor(a) e viabilizando a correlação com problemáticas do tempo presente e com a história local.

Essa busca pela diversificação do currículo, com novos métodos, abordagens e temáticas, como a História das Mulheres, com vistas à complexificação da conscientização histórica e criticidade dos(as) estudantes, ainda é uma discussão necessária e importante, diante de um momento em que se há a defesa de um ensino neutro e apolítico, com grandes ataques à disciplina História. Jaime Pinsky e Carla Bassanezi Pinsky, por exemplo, alertam que “perpetrados por governos, grupos políticos, econômicos e religiosos, os atentados contra a História têm se multiplicado com a velocidade dos avanços tecnológicos” (Pinsk; Pinsky, 2023, p. 19). Os autores apontam para o cenário atual, com ataques à ciência, à natureza e à educação, favorecidos pela ampla divulgação de *fake news* nas redes sociais, distorcendo acontecimentos e questionando fatos indiscutíveis.

Diante desses desafios, as propostas sobre a didática da História de Jörn Rüsen vêm ao encontro da nova perspectiva curricular e do reconhecimento da importância da disciplina nas grades escolares, uma vez que o historiador alemão convida a um processo formativo que se opõe à unilateralidade e que historiciza as diferenças.

Formação significa o conjunto das competências de interpretações do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto-realização ou de reforço identitário. Trata-se de competências simultaneamente relacionadas ao saber, à práxis e à subjetividade.

Formação opõe-se criticamente à unilateralidade, à especialização restritiva e ao afastamento da prática e do sujeito (Rüsen, 2007, p. 95).

Nesse viés, a formação não pode ser dissociada da realidade do indivíduo, de sua subjetividade e de suas carências por orientação. Assim, o ensino de História necessita considerar a noção antropológica de sentido, ao conduzir a formação de estudantes que busquem o autoconhecimento e o conhecimento do mundo que os(as) cercam. Portanto, o ensino dessa disciplina não deve ser realizado sem a historicização da diferença e a valorização da diversidade. Chama-se atenção aqui para a dificuldade de muitos(as) educadores(as) em romperem com a abordagem tradicional do ensino de história, seja por sua formação, pela estruturação de muitos

materiais didáticos e/ou pelas demandas atuais do ensino neoliberal, que visa à competitividade e ao caráter mercadológico da educação.

Faz-se necessário, portanto, considerar a importância do ensino para a formação intelectual e humanística dos(as) alunos(as). Bittencourt (2004) destaca as atribuições presentes nos documentos educacionais vigentes sobre o papel do ensino de história na percepção do(a) educando(a) como sujeito histórico e na formação de cidadãos(ãs) críticos(as). A autora acrescenta, ainda, que a disciplina deve contribuir para a formação do indivíduo comum e para as demandas que enfrenta cotidianamente, como greves, desemprego e violência. O ensino de História deve colaborar para a libertação do sujeito da imobilidade diante dos acontecimentos, para que compreenda que “cidadania não se constitui em direitos cedidos pelo poder instituído, mas tem sido obtida em lutas constantes e em suas diversas dimensões” (Bittencourt, 2012, p. 20).

Nesse sentido, destacamos a luta por direitos e reconhecimento da cidadania das mulheres ao longo do tempo. Como visto anteriormente, a crise dos grandes paradigmas – como o positivismo e o marxismo –, as novas perspectivas da História e as demandas sociais trazidas pelo movimento feminista, contribuíram para o surgimento recente da História das Mulheres, entre outros sujeitos incluídos nesta renovação historiográfica mais democrática. Colling e Tedeschi (2016), salientam que, por muito tempo, a história contemplou as narrativas dos homens, únicos historiadores, que escreveram a história invisibilizando as mulheres como sujeitos históricos, juntamente com outros grupos marginalizados, como negros e indígenas. Portanto, afirmam que escrever a história das mulheres é libertar a história “das amarras das metanarrativas modernas, falocêntricas, presentes nos livros didáticos, e nas práticas de muitos docentes que ministram a disciplina de História em sala de aula” (Colling; Tedeschi, 2016, p. 300).

Segundo os autores, abordar a temática das mulheres não é somente relatar os fatos em que essas estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de sua exclusão das narrativas tradicionais. Inclusive, eles apontam que a escola e o ensino da história têm sido um lugar de demarcação sexual de ocultação das diferenças, por isso, discorrer sobre a opressão das mulheres junto ao ensino da disciplina escolar História é uma tarefa urgente.

Desconstruir o processo que deu origem à história feminina para reconstruí-la em bases mais reais e igualitárias é um dos desafios permanentes do ensino da história hoje.

Acompanhando o relato das histórias ocidentais, a história do Brasil foi feita somente pelos homens. A invisibilidade da mulher na construção da sociedade brasileira é um fato detectado em qualquer manual que tenta contar nossa história relativa aos primeiros tempos. (Colling; Tedeschi, 2016, p. 300).

As escolas como reprodutoras de desigualdades²⁴ sexuais socialmente construídas estão ligadas a uma cultura patriarcal, presente nos materiais didáticos e em práticas educacionais. Ao professor(a) de História cabe um olhar crítico sobre o currículo, levando a problematização, juntamente com os(as) estudantes, sobre quem a educação e a história apresentam ou silenciam em suas produções, na busca por um ensino mais igualitário e que procure quebrar estereótipos reforçados por discursos hegemônicos: “Reconhecer os discursos e as práticas que nomearam as mulheres ou as silenciaram no campo da história é uma tarefa primeira para um ensino de História não sexista e com equidade” (Colling; Tedeschi, 2016, p. 311).

Para que esse processo de reconhecimento do protagonismo feminino ocorra, propõe-se a descolonização da disciplina, mostrando sua historicidade, e a seleção de conteúdos que favoreçam a incorporação de sujeitos historicamente marginalizados, como as mulheres. Muitos desafios se impõem ao ensino da história, entre eles, Suely Gomes Costa (2009) alerta para o perigo de repetirmos modos de ensinar que propaguem preconceitos e discriminações, ressaltando que há ainda desconstruções a serem feitas na história do Brasil.

A historiadora reforça o cuidado que se deve ter ao ministrar a disciplina para não cair no senso comum, corroborando com visões dualistas partilhadas no cotidiano, como o homem e a mulher, o branco e o preto, o rico e o pobre, o atraso e o progresso. A autora acrescenta ainda que as escolas têm assentido diversas injustiças sociais “quando reafirmam, por exemplo, normas disciplinadoras de corpos, premissas sobre papéis sociais de homens e mulheres, circulantes em vasto material didático” (Costa, 2009, p. 201). Ela indica que uma das formas de se combater as relações dominantes nas práticas escolares é transformar essas experiências em

²⁴ Almerindo Janela Afonso, em “Os lugares da educação”, afirma que em vários aspectos a escola pública foi reprodutora de desigualdades, perpetuando interesses dominantes e formas de discriminação, que contribuíram para a legitimação de diversas formas de exclusão (Afonso, 2001, p. 29).

material para o ensino da história. Afinal, as relações de gênero permitem colocar em cena vários conceitos fundamentais ao conhecimento histórico.

Experiências muito simples de vida cotidiana, lugar privilegiado da tessitura dessas relações, tão próximas de alunos e professores, oferecem férteis caminhos de reflexão sobre pluralidade dos sujeitos que atuam no processo histórico e códigos comportamentais que organizam a vida social no dia a dia, localizando os gêneros nesses e naqueles papéis. Entende-se então a construção social dos sexos, no passado e no presente, como algo em mutação. Os jogos de poder estão em recorrentes representações da fragilidade feminina e da virilidade masculina: estas oferecem um amplo leque de desvendamentos sobre a feminilização e masculinização de esportes, de profissões, de atividades políticas e sociais as mais variadas. Do mesmo modo, expõem complementaridades de sexos e matrizes de subordinação que neles se fundam, inclusive dando visibilidade às hierarquias evidenciadas na vida familiar, a jogos de compensações, a consentimentos (Costa, 2009, p. 203).

As relações de gênero são matéria recolhida do cotidiano, possibilitando reexaminar as abordagens históricas que focam apenas em fatos políticos e econômicos, bem como os materiais didáticos que invisibilizam as mulheres ou as colocam em posição inferior/limitada. Trata-se de fazer do ensino da história um processo de tomada de consciência que nos conduza a um olhar crítico sobre a historiografia, sobre o Brasil e sobre nós mesmos, evidenciando as continuidades e rupturas nas relações entre os sexos.

Além disso, a autora destaca que o trabalho com fontes históricas variadas e pouco convencionais pode impulsionar o ensino da história em direção a descobertas de práticas sociais despercebidas, contribuindo para se rever o modo de pensar a história. “Um simples livro de receitas domésticas, de alimentos e/ou remédios caseiros, pode estar repleto de práticas familiares de subsistência, da história política do feminino, no passado e no presente, de processos societários (Costa, 2009, p. 204). Outra tarefa é fazer da análise dos documentos um exercício de crítica à historiografia, permitindo ao(a) estudante estabelecer perguntas e respostas a partir de suas vivências e carências de orientação, experienciando o fazer historiográfico²⁵. Essas considerações vêm ao encontro de nossos objetivos de pesquisa ao propormos, aos(as) alunos(as), a análise de fontes históricas relacionadas à construção social do papel das mulheres na História do Brasil.

²⁵ De acordo com Rüsen (2015, p. 170-171) o método histórico possui um caminho a ser percorrido: “no início, está a pergunta histórica e, no final, a resposta a essa pergunta”.

Analisar a construção social dos lugares masculinos e questionar as narrativas que apagam a presença das mulheres, são práticas de ensino que podem levar à reavaliação do protagonismo feminino na história, relendo como políticas ações até então reduzidas a um caráter social. Vale lembrar que, abordar as demandas das mulheres nas escolas é também remeter a outros sujeitos marginalizados, assim, cabe também ao ensino de história propagar o respeito às diferenças como princípio democrático, levando à valorização da diversidade e à defesa do direito de ser/estar.

No próximo capítulo, buscamos compreender a história local e seus impactos sobre a sociedade a partir dos seguintes questionamentos: Como tem se constituído a historiografia capixaba? Como as mulheres foram/são representadas na História do Espírito Santo? Quais abordagens auxiliam práticas educativas de valorização do ensino da História das Mulheres Capixabas nas escolas? Para responder a essas perguntas, daremos ênfase à historiografia local, evidenciando as proposições de Rafael Cerqueira do Nascimento sobre a “narrativa de superação do atraso” do Espírito Santo e outras produções do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHis) da UFES, ligadas ao Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência (LEG).

3 REESCREVENDO A HISTÓRIA CAPIXABA: DA NARRATIVA DO ATRASO AO PROTAGONISMO DAS MULHERES

No intuito de compreender a construção da narrativa historiográfica capixaba, bem como a representação das mulheres ao longo da História do Espírito Santo, neste capítulo propomos a análise da escrita da história local, evidenciando as potencialidades em se trabalhar as novas perspectivas da epistemologia feminista em sala de aula.

Para tanto, apresentamos aspectos gerais da tese *A narrativa histórica da superação do atraso: um desafio historiográfico do Espírito Santo*, de Nascimento (2018). A escolha desse trabalho está relacionada ao fato dele ser um referencial central do nosso grupo de pesquisa Consciência História e Ensino de Humanidades (GECHEH) para análise da historiografia capixaba. O historiador Rafael Cerqueira do Nascimento realiza um estudo crítico da escrita da história local, lançando a tese da “narrativa de superação do atraso”, que vem ao encontro dos objetivos do nosso grupo de pesquisa ao problematizar discursos tradicionais que historicamente marginalizam grupos no estado do Espírito Santo, como os indígenas, os negros e as mulheres.

Além disso, visando realizar uma analítica da historiografia sobre as mulheres capixabas e estabelecer possibilidades para o ensino que rompam com os estereótipos atribuídos ao papel das mulheres, elencaremos abordagens críticas trazidas em trabalhos publicados pelo Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência (LEG/PPGHIS/UFES), fundado em 2009. A escolha por este laboratório se deu, pois, a maior parte das produções recentes da historiografia capixaba marcadas por pesquisas sobre a História das Mulheres estão associadas a ele (Nader; Sana, 2025)

A partir dessa posição, inventariamos obras capixabas que divulgam pesquisas do LEG/PPGHIS/UFES. Entre elas, elencamos o livro *Gênero e racismo: múltiplos olhares* (2014), lançado pela Edufes; a revista *Mulheres e Gênero na historiografia capixaba* (2021), publicado pelo arquivo público do estado do Espírito Santo; e a coleção *História e Gênero* (2025), desenvolvida pelo LEG/PPGHIS/UFES. Analisamos os artigos a fim de identificar aqueles que possibilitassem o trabalho com fontes históricas locais em sala de aula, retratando diferentes períodos da história do Espírito Santo.

Tendo em vista esses propósitos, também selecionaremos o artigo *A violência contra a mulher e a luta por direitos no século XIX*, de Sebastião Pimentel Franco (2014), que veio ao encontro dos nossos objetivos ao desconstruir estereótipos

femininos por meio da análise de autos criminais capixabas do século XIX, bem como o artigo *A política representacional da Revista Capixaba (1967-1971): normas de gênero do governo ditatorial em Vitória-ES*, escrito pelas historiadoras Maria Beatriz Nader e Mirela Marin Morgante, que abordaram as representações dos papéis femininos por meio de reportagens do século XX no Espírito Santo.

3.1 A “NARRATIVA DE SUPERAÇÃO DO ATRASO” E SEUS IMPACTOS NA HISTORIOGRAFIA DO ESPÍRITO SANTO

A narrativa histórica de parte da historiografia profissional, tanto nacional como globalmente, foi por muito tempo marcada por heranças tradicionais, centrando-se em documentos oficiais, fatos políticos e sujeitos vistos como de destaque, em um viés elitista, machista e eurocêntrico. A partir dos anos 1980, mudanças na estrutura da disciplina histórica levaram à intensificação de trabalhos que contemplassem a incorporação de novos sujeitos e novas fontes, possibilitando novas abordagens históricas, como, por exemplo, a crítica ao eurocentrismo.

No texto *Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas*, a historiadora Luanna Jales afirma que indígenas, negros e mulheres estão entre os atores históricos com menor reconhecimento, pois, ainda que tenham sido agentes sociais importantes, por muito tempo não foram tidos como objeto de estudo para os pesquisadores (Jales, 2023, p. 198). No entanto, a reescrita da História tem possibilitado avanços, como os novos olhares a esses sujeitos, a diversificação das fontes e a crítica sobre construções sociais naturalizadas ao longo do tempo, como, por exemplo, o patriarcado.

A História pode e precisa ser continuamente reescrita. E não só porque lançamos novos olhares, mas por termos acesso a documentos que ficaram inéditos por muito tempo, a construções que permaneceram escondidas por séculos, a mecanismos que preconceitos sociais ofuscaram por milênios. Reescrevemos a História quando damos a atores históricos que só apareciam como figurantes o protagonismo merecido. Reescrevemos a História quando dispomos de técnicas de pesquisa mais sofisticadas. Mas reescrevemos a História também quando nos damos conta de que a História está mudando (Pinsk, Pinsk, 2023, p. 18).

Ao analisarmos a historiografia local, é possível perceber também nas narrativas das obras sobre a História do Espírito Santo das décadas de 1960 e 1970 a valorização de determinados sujeitos e fatos históricos em detrimento de outros.

Bem como, a incorporação de novas perspectivas na reescrita da História capixaba, com maior ênfase a partir do início do século XXI. Para aprofundarmos essa análise, as postulações de Nascimento (2018) sobre “a narrativa histórica da superação do atraso” auxiliam na desconstrução de paradigmas tradicionais presentes na historiografia do estado e na valorização das narrativas críticas recentemente produzidas em terras capixabas.

Segundo Nascimento, um desafio historiográfico do Espírito Santo encontra-se na transposição de uma leitura do passado local que legitima discursos que apresentam o estado como atrasado em relação ao ideário desenvolvimentista e, ao mesmo tempo, o colocam como detentor das potencialidades capazes de o levar rumo ao progresso. Essa narrativa foi denominada pelo autor como o “discurso da superação do atraso no Espírito Santo”.

Identificamos critérios de avaliação e qualificação do Espírito Santo, no presente e no passado, constitutivos tanto dos discursos políticos como de narrativas históricas que se caracterizaram pela recorrência em definir uma condição de atraso ao Estado bem como pela capacidade em instituírem o sentido da superação, definido pelo progresso ou desenvolvimento econômico. Dessa forma, buscamos compreender que o Espírito Santo, associado ao atraso e sua superação, foi constituído por meio de um conjunto de enunciados que trazem referências à essas noções. Em relação à historiografia, consideramos que ela mobilizou um conjunto de imagens sobre o Espírito Santo, positivas e negativas, atribuindo o sentido da superação do atraso, fundamentando e legitimando seu uso político. (Nascimento, 2018, p. 16).

O historiador Rafael Cerqueira do Nascimento defende que essa narrativa histórica do Espírito Santo surgiu paralelamente ao projeto político de desenvolvimento via industrialização a partir da segunda metade do século XX. Por isso, tanto nas narrativas historiográficas como nos discursos políticos, construiu-se um percurso no qual determinados períodos, fatos e personagens históricos foram evidenciados ou marginalizados em função do desenvolvimento do Espírito Santo.

Para embasar sua teoria, o autor analisou obras capixabas que retratam a formação e a trajetória do estado, e classificou em dois grupos as que identificou como “narrativas históricas da superação do atraso”: narrativa histórica do progressivo desenvolvimento, presente nos livros *História do Estado do Espírito Santo*, de José Teixeira de Oliveira (1975); *História do Espírito Santo*, de Maria Stella de Novaes (1964); e *O Espírito Santo é Assim*, de Neida Lúcia de Moraes (1971); e narrativa histórica da formação econômica do Espírito Santo, tendo como referência a obra

História geral e econômica do Espírito Santo: do engenho colonial ao complexo fabril-portuário, de Gabriel Bittencourt (2006). De acordo com Nascimento, todas essas produções elaboraram um sentido para o passado local por meio de marcos temporais e atribuições de significados a períodos, acontecimentos e personagens, relativos à narrativa do desenvolvimento do Espírito Santo.

Nascimento acrescenta que foi possível inferir da análise dessa historiografia acontecimentos e sujeitos históricos que foram definidos como representantes do atraso por partes dos autores. Isso porque, suas narrativas foram construídas por meio da oposição entre símbolos do atraso e do progresso; assim, indivíduos e grupos foram avaliados pelo papel que exerceram de contribuição para o desenvolvimento do Espírito Santo. Governantes, colonos, funcionários públicos, religiosos, indígenas, negros, mulheres, entre outros sujeitos históricos, estiveram presentes nas narrativas em função do favorecimento ou oposição ao progresso do estado. Para o pesquisador, compreender esse discurso da superação do atraso nos leva a reconhecer seu papel na reprodução, manutenção ou transformação das representações que uma sociedade elabora sobre si mesma.

Quanto à marginalização de atores sociais ao longo da história, acrescentamos as mazelas que o próprio sistema capitalista e as narrativas históricas que o naturalizam (como é o caso do que é analisado por Nascimento) impõem, gerando a necessidade de culpabilizar e explorar sujeitos no processo de mascaramento de suas próprias contradições.

o capitalismo, enquanto sistema econômico-social, está necessariamente ligado ao racismo e ao sexismo. O capitalismo precisa justificar e mistificar as contradições incrustadas em suas relações sociais — a promessa de liberdade frente à realidade da coação generalizada, e a promessa de prosperidade frente à realidade de penúria generalizada — difamando a “natureza” daqueles a quem explora: mulheres, sujeitos coloniais, descendentes de escravos africanos, imigrantes deslocados pela globalização (Federici, 2023, p. 37).

No caso capixaba, a naturalização do tempo histórico linear e o uso acrítico da dicotomia atraso/progresso foram usados para privilegiar a visão das elites sobre o passado local, levando à marginalização de fontes, fatos e sujeitos históricos. Nesse sentido, houve a construção da imagem do Espírito Santo como um local atrasado em relação a outros estados brasileiros e ao “mundo desenvolvido” como um todo, mas, que possuía a capacidade para essa superação, desde que não fosse impedido de

desenvolver suas potencialidades em seu caminho rumo ao progresso. Essa narrativa justificou diferentes formas de violência contra os sujeitos vistos como obstáculos ao desenvolvimento do estado, entre eles, grupos historicamente marginalizados, como indígenas, negros e mulheres.

Essa era uma história factual, pautada no discurso oficial, nos feitos de grandes homens ou em grandes ciclos econômicos. Não é surpreendente, portanto, que essa abordagem tenha glorificado os atores e instituições ligados à colonização, ao desenvolvimento econômico irrefreado e à conquista territorial pelos europeus no Espírito Santo desde o século XVI (Durão; Mozini; Polidoro, 2025, p. 16).

Diante dessa perspectiva tradicional, Nascimento, mobilizando historiadores como Rüsen (2001) e Koselleck (2006), questiona a visão linear e progressista do tempo histórico dessas narrativas, uma vez que as categorias de atraso e progresso foram utilizadas para privilegiar a visão das elites sobre o passado local. Esse olhar idealista sobre a modernidade contribui para a construção de um discurso que apresenta o tempo histórico como homogêneo, desconsiderando diferentes culturas e sujeitos, ocultando formas de violência, e enaltecendo atores e fatos ligados ao desenvolvimento do Espírito Santo.

Nessa postura crítica à homogeneização e à linearidade do tempo histórico, a teoria da História de Rüsen indica que a desconstrução dos estereótipos sobre a temporalidade está associada ao desenvolvimento da consciência histórica genética, que conduz a capacidade de pluralização e compreensão de que os tempos históricos coexistem em diferentes ritmos e velocidades, sem a necessidade de imposição de um tempo histórico singular sobre os demais. Esse tipo de compreensão é fragilizado, ou é mesmo inexistente, nas narrativas historiográficas tradicionais sobre a história local.

Em oposição a essas narrativas de superação do atraso capixaba, Rafael Cerqueira do Nascimento selecionou um conjunto de obras que denominou de narrativas críticas do Espírito Santo. Entre essas obras, analisou teses, dissertações e artigos acadêmicos de diferentes autores que abordam a temática do desenvolvimento do Espírito Santo com um olhar para sujeitos marginalizados da história local. Para ele, essa nova historiografia, intensificada nas primeiras décadas do século XXI, ligada principalmente ao Programa de Pós-Graduação em História da UFES (PPGHIS), estabelece novos sentidos ao passado do Espírito Santo,

colaborando para a desmistificação do atraso como característica do passado capixaba e com a crítica aos modelos de desenvolvimento econômico estabelecidos em nosso estado.

Segundo o autor, as narrativas críticas do Espírito Santo possibilitaram modificações na compreensão do passado local e corroboraram para a formação de novas escritas da história, opondo-se a concepções cristalizadas e acríticas que reforçam o paradigma do desenvolvimento como orientador para a interpretação histórica. Assim, conforme enunciado por Koselleck (2006), essa nova historiografia, ao considerar a pluralidade do tempo histórico, possibilitou a ampliação da experiência, permitindo novos olhares às vivências capixabas. Ademais, seguindo a tipologia da narrativa histórica de Rüsen (2001), os novos modelos de interpretação do passado capixaba apresentam-se como uma constituição crítica de sentido, caracterizando-se pelo questionamento aos modelos de narrativa historiográfica pré-estabelecidos.

Sobre os sujeitos marginalizados pela historiografia tradicional do Espírito Santo e agora considerados pela historiografia crítica, Nascimento aborda com maior especificidade a temática dos povos indígenas, apresentando diferentes estudos contemporâneos que tratam desse sujeito/objeto de pesquisa. Essas novas narrativas históricas colaboram para a reescrita da história local, à medida que compreendem os diferentes grupos indígenas como agentes históricos, contrapondo-se a visões estereotipadas e preconceituosas que ainda são reproduzidas em nossa sociedade.

A pesquisa de Nascimento (2018), embora primorosa, contém lacunas capazes de estimular novas pesquisas sobre a historiografia do Espírito Santo, identificadas por Durão, Mozini e Polidoro (2025), a saber: a ausência de um debate sobre a crítica de Reinhart Koselleck à natureza futurista da modernidade; a falta de reconhecimento do eurocentrismo presente nas narrativas de superação do atraso capixaba; e o não aprofundamento sobre o papel que o ensino de história pode desempenhar na desnaturalização de estereótipos historiográficos locais.

Em primeiro lugar, embora Cerqueira trabalhe com as categorias de “espaço de experiência” e “horizonte de expectativa”, sua obra não faz referência à teoria koselleckiana da modernidade e à crítica operada por esse historiador à natureza futurista da experiência histórica moderna. A ausência desse debate limita a capacidade do historiador capixaba de reconhecer o quanto o modelo de narrativa analisado em seu trabalho está, na verdade, enraizado naquilo que Koselleck identifica como o caráter “singular-coletivo” do próprio conceito moderno de história (Koselleck, 2006; Koselleck et al. 2013). Em

segundo lugar, a falta de uma teoria da modernidade impede que Cerqueira atente para um constituinte fundamental do “desafio historiográfico” apontado em seu trabalho, qual seja, a natureza eurocêntrica da concepção de história presente em boa parte das obras, dos discursos políticos e da própria cultura histórica analisada em sua pesquisa. Uma percepção mais clara sobre a perspectiva eminentemente eurocêntrica do discurso histórico dominante no Espírito Santo ofereceria, por exemplo, um olhar mais nuançado sobre os vínculos entre a cultura histórica local e fenômenos como o racismo estrutural (Almeida, 2019), o racismo científico (Schwarcz, 1993) e a ideologia do branqueamento (Skidmore, 2012). Por fim, embora compreensível por não ser o foco principal de sua pesquisa, Cerqueira não menciona o papel desempenhado pelo ensino de história na construção da narrativa de superação do atraso, nem mesmo o potencial papel que o ensino poderia desempenhar na desconstrução desse e de outros mitos historiográficos ainda hegemônicos em nosso Estado (Durão; Mozini; Polidoro, 2025, p. 16).

Diante dessas lacunas, percebemos que o desafio historiográfico capixaba da narrativa de superação do atraso, proposto por Nascimento, pode ser analisado com vistas a evidenciar o eurocentrismo presente nos discursos históricos tradicionais e políticos do estado. Nesse sentido, as contribuições de Quijano (2005) sobre a *colonialidade do poder* compõem um referencial teórico valioso ao explicitar o padrão colonial/moderno, capitalista e eurocentrado instaurado a partir da naturalização, por exemplo, da ideia de que os colonizadores são superiores aos povos colonizados.

Em face desse pensamento de superioridade do velho continente, apresenta-se um projeto da modernidade no qual a Europa é tida como referência econômica, política, social e cultural a ser seguida pelos demais territórios do mundo, como um sinônimo de desenvolvimento e racionalidade. Esse discurso justificou/justifica diferentes formas de violência e opressão que inferiorizam outros povos e saberes, inclusive na história do Espírito Santo. Exemplo disso é a grande valorização da imigração europeia pelos capixabas, especialmente de italianos e de alemães, associando-a à identidade e à prosperidade do estado (Dadalto, 2008). A colonialidade assegura a manutenção desse pensamento, por isso, constitui-se como essencial a desconstrução de narrativas eurocêntricas que desconsideram as opressões que essa hegemonia impôs a outras culturas.

Soma-se à crítica ao projeto da modernidade e ao eurocentrismo as postulações de Chakrabarty (2008), historiador indiano que, em sua proposta de *provincializar a Europa*, identificou que na disciplina de História de diferentes localidades, a Europa detém a centralidade das narrativas, colocando todas as outras

histórias em posição de subalternidade. Ligado aos *estudos subalternos*²⁶, o autor propõe uma mudança de paradigma que questione o eurocentrismo e a linearidade do tempo histórico, uma vez que as associações das noções de atraso/progresso estavam entre as estratégias adotadas para justificar o domínio dos europeus sobre os povos colonizados.

Dipesh Chakrabarty nos alerta ainda que pensar nessa narrativa de transição que privilegia o moderno, ao mesmo tempo em que atribui características de incompletude ao indiano, é pensar em termos dessas instituições nos vértices nos quais se assenta o Estado Nação moderno. E pensar no moderno ou no Estado Nação era pensar a história cujo sujeito teórico era a Europa, uma Europa, no entanto, que não passava de uma peça de ficção contada ao colonizado pelo colonizador no processo de fabricação da dominação colonial (Elíbio Júnior; Lima; Almeida, 2015, p. 72).

O uso das dicotomias atraso/progresso, colonizador/colonizado, superior/inferior, arcaico/moderno, presentes nas narrativas historiográficas capixabas, coloca o subalterno como sujeito que só é reconhecido no percurso de transição para o desenvolvimento, o que está intimamente associado à visão de uma Europa idealizada, fabricada no processo de dominação colonial e que se perpetua nos dias atuais.

Vale ressaltar a relevância dos estudos subalternos para a História das Mulheres, pois essas foram marginalizadas pela historiografia tradicional, sendo muitas vezes associadas à noção de atraso, retratadas de maneira infantilizada e/ou tidas como incapazes de fazerem sua própria história. Na metade dos anos 1980, o grupo dos estudos subalternos vivenciou rupturas internas. Nesse contexto, Ranajit Guha e Dipesh Chakrabarty permaneceram mais próximos ao marxismo, enquanto Gayatri Spivak passou a dialogar mais intensamente com a crítica pós-estruturalista, especialmente de Derrida. No cerne dessa ruptura estava a questão da fala, pois, para Spivak havia limitações nas ferramentas tradicionais das ciências humanas que impossibilitaram a apreensão plena da experiência dos subalternos, sobretudo das mulheres indianas subalternizadas. Daí sua provocação sobre a impossibilidade de o subalterno falar, que se tornou também uma ruptura com o estruturalismo marxista do grupo. Para ela, o trabalho do(a) pensador(a) não é falar pelo(a) outro(a), o que

²⁶ Surgido no início dos anos 1980, os estudos subalternos se propuseram a revisar a escrita da história indiana. Seus(suas) pesquisadores(as) elaboraram críticas ao eurocentrismo presente na historiografia do país e a falta de representatividade de grupos marginalizados na sociedade.

constituiria uma violência epistêmica, mas evidenciar que não existe uma história única, nem um sujeito único. Aliás, a autora denuncia que ao sujeito subalterno, especialmente à subalterna, é negado o espaço de fala, seja por representação ou silenciamento.

Spivak (2010) nos alerta que, em relação aos silenciamentos e a falta de representatividade, a mulher subalterna encontra-se em uma posição ainda mais periférica em relação aos homens devido aos embates inerentes às questões de gênero. “O subalterno não tem história e não pode falar, o sujeito subalterno feminino está ainda mais profundamente na obscuridade” (Spivak, 2010, p. 15). Tais reflexões são de suma importância, especialmente ao abordarmos as demandas das mulheres negras e indígenas e as interseccionalidades que lhes atravessam. Evidenciar o protagonismo das mulheres capixabas, por vezes situadas na posição de atraso/primitivismo em relação aos sujeitos masculinos, é basilar diante de uma historiografia que por tanto tempo privilegiou as narrativas dos homens brancos da elite local.

A necessidade de se analisar a escrita da história do Espírito Santo sob a perspectiva feminista é reafirmada pelas contribuições de Segato (2021). Retomamos as postulações dessa autora para demonstrar que a colonial-modernidade levou a uma reorganização das relações nas sociedades americanas após a dominação europeia. Embora dessem a ilusão de continuidade, as mudanças provocadas pelo contato com o europeu alteraram aqui as normas existentes entre homens e mulheres, resultando no que ela denominou de *patriarcado colonial-moderno de alta intensidade*. Nessa nova configuração houve uma intensificação das diferenças, levando ao binarismo entre os gêneros, assim “a esfera dos homens é definida como a epítome do que é público e político, em oposição à esfera das mulheres, que é despolitizada por ser definida como privada” (Segato 2021, p. 105). Aliás, segundo a autora, a despolitização da esfera das mulheres atrelada à privatização do espaço doméstico contribuiu para práticas violentas do feminicídio, uma vez que as demandas da casa passaram a ser dissociadas dos interesses da comunidade.

A transformação da diferença em algo marginal colocou o “outro” como um problema e não como complementaridade. Mais uma vez é possível perceber que essas classificações opositivas buscam a inferiorização do diferente e a restrição dos lugares associados ao feminino. E essa marginalização não atingiu apenas as

mulheres indígenas. Sobre a objetificação do corpo negro na América colonizada, vale lembrar que as capacidades reprodutivas das escravizadas foram violentamente “submetidas aos cálculos de lucros dos fazendeiros enquanto suas famílias eram cotidianamente destroçadas, separadas, vendidas para diferentes proprietários e, muitas vezes, enviadas a lugares distantes” (Fraser, 2024, p. 77). Lélia Gonzalez, precursora do movimento negro feminista no Brasil, ao integrar raça, classe e sexo, retratou o impacto da colonização sobre as relações de poder em relação às mulheres negras do nosso país. Em seu texto *Racismo e sexismo na cultura brasileira* a autora destaca como persiste a naturalização da mulher negra vista como cozinheira, faxineira, servente, trocadora de ônibus ou prostituta (Gonzalez, 2020).

Diante dessa realidade, destacamos que, em sua tese, o historiador capixaba Rafael Cerqueira do Nascimento realizou uma revisão historiográfica sobre trabalhos acadêmicos recentes retratando os povos indígenas, deixando aberta a possibilidade de análise de obras que propõem a reescrita da história a partir da perspectiva de outros grupos subalternizados em nosso estado em representatividade e acesso a direitos, como as mulheres e os negros(as). Reafirmamos que, o questionamento da tradição de uma epistemologia que evidencia os sujeitos “homens brancos da elite” no Espírito Santo é de suma importância em um estado com altos índices de violência doméstica e de sub-representatividade política das mulheres, apresentados na introdução deste trabalho. Em tal sentido, revelam-se primordiais as produções historiográficas recentes que evidenciam o protagonismo feminino na história local e que denunciam o caráter construtivo de narrativas que buscam limitar o papel social atribuído às mulheres na sociedade capixaba.

Nessa perspectiva, no próximo subcapítulo apresentamos produções da historiografia de gênero capixaba e seus novos olhares sobre esse sujeito/objeto da história. Foram destacadas narrativas críticas da historiografia local, que contribuem para a desnaturalização de construções acerca do papel das mulheres na sociedade capixaba e para a constituição de novos sentidos, mais plurais e que historicizem a diferença (Rüsen, 2015).

Sobre o potencial do ensino na desconstrução de mitos historiográficos capixabas, reafirmamos o papel basilar da educação, em consonância com as concepções propostas por Freire (1979, 1987), hooks (2013) e Rüsen (2015). Os autores e a autora vinculam a complexificação da conscientização humana ao acesso

a uma educação crítica, que fomente a pluralização dos debates e a aceitação da diversidade. Por isso, defendemos que as discussões sobre a historiografia nesse processo de reescrita da História cheguem em sala de aula, com um olhar crítico sobre o eurocentrismo, o patriarcado e as narrativas tradicionais presentes na História do Estado do Espírito Santo.

3.2 AS MULHERES NA HISTORIOGRAFIA CAPIXABA: DA INVISIBILIDADE AO PROTAGONISMO NAS NARRATIVAS DA HISTÓRIA DO ESPÍRITO SANTO

A historiografia tradicional invisibilizou a presença feminina nas dinâmicas sociais, por meio de uma narrativa masculina hegemônica presente na história mundial e na História do Brasil, inclusive na história produzida no Espírito Santo, o que levou ao apagamento da participação das mulheres de muitos processos históricos. Embora sempre estivessem presentes nos vestígios históricos, muitas fontes que retratavam a existência feminina eram desconsideradas como fontes legítimas, por estarem atreladas ao âmbito privado, ocultando histórias de protagonismo e participação social das mulheres.

As mudanças epistemológicas introduzidas na historiografia levaram ao reconhecimento de vários sujeitos/objetos até então marginalizados na disciplina, como as mulheres. A conscientização sobre o patriarcado como um sistema que privilegia os homens, garantindo a eles domínio social, econômico, político e cultural foi/é vital para sua desnaturalização e para a percepção dos papéis sociais atribuídos às mulheres como uma construção histórica.

Foi sob a hegemonia patriarcal de pensamento, valores, instituições e recursos que as mulheres precisaram se empenhar para formar a própria consciência feminista. Eu defino consciência feminista como a percepção das mulheres de que pertencem a um grupo subordinado; de que elas sofreram injustiças como grupo; de que a condição de subordinação delas não é natural, mas determinada pela sociedade; de que elas devem se juntar a outras mulheres para reparar essas injustiças; e, por fim, de que podem e devem oferecer uma visão alternativa de organização social na qual as mulheres, assim como os homens, desfrutarão de autonomia e autodeterminação (Lerner, 2022, p. 35).

Gerda Lerner (2022) defende que, diante da hegemonia patriarcal, a consciência feminista parte da compreensão das mulheres de que pertencem a um grupo subordinado aos homens e que podem e devem engajar-se coletivamente na

denúncia das injustiças e luta por uma nova configuração social que preze pela autonomia de todos e todas. Destacamos que, nos debates promovidos pela historiografia, o processo de amplificação das fontes e dos objetos de pesquisa foram cruciais nesse processo de conscientização das mulheres.

As novas perspectivas da História, atreladas às mudanças de paradigmas ocorridas nas Ciências Humanas, à consolidação da chamada Nova História e à influência das discussões trazidas pelo movimento feminista, impactaram as produções ligadas à disciplina no Brasil, principalmente a partir da década de 1980. No entanto, no Espírito Santo “o tema foi ainda mais tardiamente introduzido nas questões investigativas dos historiadores, quase duas décadas depois do impacto dos estudos de gênero nas principais universidades do País” (Nader; Rangel, 2014, p. 7). É, portanto, relativamente recente a existência de uma historiografia sobre a História das Mulheres produzida no estado, que por muito tempo privilegiou uma escrita tradicional da história, abordando um viés eurocêntrico, classista e sexista.

Poucas foram as obras na historiografia capixaba que questionaram esse apagamento das mulheres como sujeitas políticas até a última década do século XX. A partir de então, a produção historiográfica regional passou a dialogar com pesquisas que vinham se ocupando, ao menos desde os anos 1980, dos grupos desprestigiados, deslegitimados, esquecidos e silenciados do conhecimento então aceito como universal, dentre os quais as mulheres (Nader; Rangel, 2021, p. 9).

A maioria das produções recentes da historiografia capixaba, marcadas por pesquisas sobre a História das Mulheres, estão associadas à criação do Programa de Pós-Graduação em História Social das Relações Políticas da UFES, na primeira década dos anos 2000, especialmente a partir da atuação do Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência (LEB), criado em 2009 e coordenado desde então pela Professora Dra. Maria Beatriz Nader.

Entre as obras pioneiras do Espírito Santo na abordagem sobre a temática das mulheres, Nader e Rangel (2021) destacam a produção de Maria Stella de Novaes, *A mulher na História do Espírito Santo: história e folclore*, escrito em 1950 e publicado no final da década de 1990. As autoras reconhecem nesta obra a importância da busca por espaço sobre uma temática até então invisibilizada na historiografia local. No entanto, elas atestam que “a obra de Novaes pode ser lida em diálogo com uma vertente mais testemunhal e memorialística” (Nader; Rangel; 2021, p. 8), além de suas

produções estarem associadas ao mito da superação do atraso identificado por Nascimento (2018).

A institucionalização da pesquisa histórica no Espírito Santo, especialmente dos estudos sobre as mulheres, tem contribuído para promover perspectivas críticas na historiografia capixaba, que busquem a desconstrução de estereótipos, o combate à violência de gênero e a problematização dos papéis sociais atribuídos às mulheres, com ênfase na realidade local. Nader e Rangel (2021) sinalizam que, embora a produção acadêmica voltada à temática das mulheres e que privilegiem o enfoque regional esteja em ascensão, ainda é incipiente diante das possibilidades de pesquisa existentes. Além disso, é possível dizer que, apesar de todos esses avanços, ainda é um grande desafio que o resultado dessas pesquisas chegue ao ensino básico.

A fim de realizar um recorte local e dimensionar as pesquisas sobre a História das Mulheres no Espírito Santo, recorreremos ao banco de dissertações e teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível (CAPES), utilizando os descritores “Mulheres” e Espírito Santo”. Para refinar nosso resultado, aplicamos os filtros especificados no quadro a seguir.

Quadro 2: Filtros aplicados à pesquisa no banco de teses de dissertações da CAPES com os descritores “Mulheres” e “Espírito Santo”

Tipo	Mestrado; Mestrado Profissionalizante; Doutorado
Grande Área Conhecimento	CIÊNCIAS HUMANAS; MULTIDISCIPLINAR
Área Conhecimento	HISTÓRIA; EDUCAÇÃO; ENSINO
Área Concentração	HISTÓRIA SOCIAL DAS RELAÇÕES POLÍTICAS; Educação, EDUCAÇÃO, Ensino de Humanidades; ENSINO

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Assim, obtivemos vinte trabalhos, dos quais excluímos quatro que não possuíam relação direta com a temática das mulheres. Elencamos as dezesseis pesquisas e seus(suas) autores (as) no quadro abaixo.

Quadro 3: Pesquisas selecionadas no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando os descritores “Mulheres” e “Espírito Santo”

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano	Modalidade	Instituição
POR TRÁS DAS URNAS: MULHERES, PODER E POLÍTICA NO ESPÍRITO SANTO-1982-2018	KRUGER, TANYA MAYARA	2020	Dissertação (Mestrado em História)	UFES
PODER E MODA: “VESTINDO-SE BEM, QUE MAL TEM?”: A MESBLA MAGAZINE E O CONSUMO FEMININO CAPIXABA, NA CIDADE DE VITÓRIA [ES], 1952 A 1972	FERREIRA, LOUISE MAESTRI	2019	Dissertação (Mestrado em História)	UFES
MULHERES NA POLÍTICA: MYRTHES BEVILÁQUA CORRADI E LUZIA ALVES TOLEDO NO PODER LEGISLATIVO - 1980 A 2018	LUNZ, LEANDRO DA SILVA	2019	Dissertação (Mestrado em História)	UFES
MENSAGEIRAS DA LIBERDADE: MULHERES, ABOLICIONISMO E RECRUTAMENTO MILITAR (PROVÍNCIA DO ESPÍRITO SANTO)	ROCHA, KAROLINA FERNANDES	2016	Dissertação (Mestrado em História)	UFES
MULHER E TRABALHO: RELAÇÕES DE GÊNERO NA CORPORAÇÃO DA POLÍCIA MILITAR DO ESPÍRITO SANTO (1983-1988)	CRUZ, VAGNER DE OLIVEIRA	2014	Dissertação (Mestrado em História)	UFES
BASTIDORES DO FEMINICÍDIO: PERMANÊNCIAS HISTÓRICAS DO CRIME EM CACHOEIRO DE	ELIAS, LUAN TOFANO	2019	Dissertação (Mestrado em História)	UFES

ITAPEMIRIM-ES. (2001-2010)				
REVENDO HISTÓRIAS, QUEBRANDO O SILÊNCIO: REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA VELHICE NOS RELATOS DE MULHERES EM SITUAÇÃO DE VIOLÊNCIA, VITÓRIA – ES (2010 – 2020)	SILVEIRA, LUCIANA	2021	Tese (Doutorado em História)	UFES
“MULHER PRESA PRA MIM É HOMEM”: DITADURA MILITAR E VIOLÊNCIA DE GÊNERO INSTITUCIONAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO (1971-1973)	PELEGRINE, AYALA RODRIGUES OLIVEIRA	2021	Tese (Doutorado em História)	UFES
POLÍTICAS PÚBLICAS IMPLEMENTADAS PELO MINISTÉRIO PÚBLICO CAPIXABA EM RELAÇÃO À VIOLÊNCIA DE GÊNERO CONTRA AS MULHERES (2006 - 2016)	GAZELE, CATARINA CECIN	2021	Tese (Doutorado em História)	UFES
O PATRIARCADO VAI A JÚRI, VEREDITO: INOCENTE! VIOLÊNCIA E FEMINICÍDIO EM VITÓRIA-ES (2002-2015)	FERRARI, ALEX SILVA	2021	Tese (Doutorado em História)	UFES
VIOLÊNCIAS CONTRA MULHERES E O DISCURSO JURÍDICO: UM ESTUDO DE SENTENÇAS CRIMINAIS DA 1ª VARA CRIMINAL DO	SOARES, MARIA ANGELA ROSA	2021	Tese (Doutorado em História)	UFES

MUNICÍPIO DE VILA VELHA/ES – 1975-2010'				
A PRÁXIS DO FEMINISMO COMO TENSIONAMENTO AO DIÁLOGO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO'	TESCH, LILIANE	2022	Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades)	IFES
MUROS QUE EDUCAM: VIOLÊNCIA CONTRA AS MULHERES E GRAFFITI NA CIDADE DE VITÓRIA	SPADETO, JESSICA RIBEIRO	2019	Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades)	IFES
SABERES TRADICIONAIS DAS MULHERES QUILOMBOLAS: ANCESTRALIDADE, IDENTIDADE E MEMÓRIA NA COMUNIDADE DO CÓRREGO DO ALEXANDRE – CONCEIÇÃO DA BARRA/ES	RODRIGUES, BEATRIZ	2023	Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica)	UFES
INTERSECCIONALIDADES, MULHERES QUILOMBOLAS E POSSIBILIDADES QUE EMERGEM DA PARTICIPAÇÃO SOLIDÁRIA	PEREIRA, MARILENE APARECIDA	2021	Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)	UFES
A INSERÇÃO DAS MULHERES NO MAGISTÉRIO CAPIXABA: DESDOBRAMENTOS POSSÍVEIS NO TRABALHO DOCENTE NO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO (1845-1920)	ALVARENGA, ELDA	2018	Tese (Doutorado em Educação)	UFES

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Ainda realizamos outra pesquisa no repositório da CAPES com os descritores “História das Mulheres” e “Mulheres Capixabas”, refinando a busca para as Áreas de Conhecimento Ensino e História. Dos cinco trabalhos listados, um não possuía relação com a temática das mulheres e três já havia aparecido na pesquisa anterior. No quadro abaixo apresentamos a nova dissertação levantada.

Quadro 4 - Pesquisa selecionada no banco de teses e dissertações da CAPES utilizando os descritores “História das Mulheres” e “Mulheres Capixabas”

Título da pesquisa	Autor(a)	Ano	Modalidade	Instituição
DE PARTEIRAS A MATRIARCAS : HISTÓRIAS DE OPRESSÃO E LUTA DA MULHER NA CIDADE PRESÉPIO	ALVES, PRISCILLA LAURET COUTINHO	2023	Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades)	IFES

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Nesse levantamento de produções acadêmicas voltadas à pesquisa sobre as mulheres capixabas, é notório observar o avanço dessa temática em diferentes Áreas do Conhecimento, como a Sociologia, a Psicologia e a Segurança Pública. Optamos por fazer um recorte sobre o estudo da historiografia e sua relação com o ensino. Levantamos trabalhos de grande relevância social, que visibilizam as mulheres como protagonistas da História do Espírito Santo e apontam os desafios da realidade local. Esse panorama revela a riqueza de materiais e problematizações a serem levadas para a sala de aula, com abordagens como o combate à violência, a participação política, os estereótipos e a interseccionalidade. Nesse sentido, ressaltamos a pertinência dos Mestrados Profissionais em Educação e seu compromisso na formulação de materiais educativos que possibilitem a replicabilidade de práticas de ensino.

As pesquisas apresentadas sobre a história das mulheres capixabas, evidenciada por dissertações e teses defendidas sobretudo na Universidade Federal do Espírito Santo e no Instituto Federal do Espírito Santo, revelam um campo em expansão e progressivamente mais diversificado em termos temáticos e metodológicos. Trabalhos como os de Kruger (2020) e Lunz (2019) destacam a inserção e a atuação das mulheres na política institucional, enquanto pesquisas como

a de Ferreira (2019) exploram dimensões do consumo e da cultura material, ampliando o olhar para além dos espaços tradicionais de poder. Ao mesmo tempo, estudos como os de Rocha (2016) e Alvarenga (2018) evidenciam a presença feminina em processos históricos de longa duração, como o abolicionismo e a constituição do magistério, contribuindo para romper silenciamentos históricos. Outro eixo relevante refere-se às múltiplas formas de violência de gênero, abordadas em diferentes perspectivas analíticas por autores como Elias (2019), Ferrari (2021) e Soares (2021), que articulam práticas institucionais e permanências do patriarcado. A dissertação de Alves (2023), por sua vez, reforça o movimento de ampliação temática e analítica na historiografia sobre as mulheres capixabas, abordando experiências historicamente marginalizadas, valorizando saberes tradicionais, redes de cuidado e formas de resistência construídas no cotidiano. Ademais, pesquisas mais recentes incorporam abordagens interseccionais, como nos estudos sobre mulheres quilombolas (Rodrigues, 2023; Pereira, 2021), evidenciando a centralidade de raça, território e ancestralidade na construção das experiências femininas. Assim, esse conjunto de investigações não apenas amplia o repertório empírico da historiografia capixaba, mas também promove uma reinterpretação crítica do passado, conferindo visibilidade ao protagonismo feminino em diferentes contextos históricos e sociais.

Com o intuito de dar visibilidade aos estudos relacionados à problemática de gênero a partir de um recorte regional e evidenciar as lacunas que possam orientar novos trabalhos sobre a História do Espírito Santo e essa temática, o Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência (LEB/PPGHIS) da UFES tem contribuído, ao longo de sua trajetória de quinze anos, com publicações de artigos, dissertações, teses, livros e revistas, entre os quais destacamos artigos possíveis de serem explorados em sala de aula e que vêm ao encontro do objetivos propostos nesta pesquisa, como a problematização da construção social do papel feminino, com um olhar sobre as especificidades do Espírito Santo. A escolha por esse tipo de trabalho acadêmico se deu pela objetividade de sua escrita, corroborando para a sua análise e formulação de propostas de atividades que contemplassem suas discussões dentro dos prazos requeridos.

Os estudos escolhidos dialogam com as abordagens levantadas nos bancos de dissertações e teses, tanto nas problematizações (estereótipos, protagonismo) como na diversificação dos documentos (autos criminais, revistas). Ademais, nos

possibilitam elucidar aspectos da historiografia local por meio de fontes históricas variadas, objetivo dessa pesquisa, abarcando diferentes períodos históricos do Espírito Santo. Os artigos investigam fontes locais do período imperial e republicano da política nacional, sendo eles: *A violência contra a mulher e a luta por direitos no século XIX*, de Sebastião Pimentel Franco (2014), que contesta os papéis atribuídos ao feminino por meio da análise de autos criminais; e *A política representacional da Revista Capixaba (1967-1971): normas de gênero do governo ditatorial em Vitória-ES*, de Maria Beatriz Nader e Mirela Marin Morgante (2021), que analisa reportagens do século XX, repletas de estereótipos conservadores sobre as mulheres. Essas pesquisas favorecem o intuito deste trabalho de desenvolver uma prática educativa com fontes históricas em sala de aula que leve à problematização do papel social atribuído às mulheres capixabas. A articulação entre os dois trabalhos possibilita evidenciar permanências e mudanças nas relações de gênero do século XIX e do século XX no Espírito Santo, contribuindo para o desenvolvimento da consciência histórica dos(as) estudantes, ao relacionar passado e presente, além de fomentar reflexões sobre a atualidade da temática da violência contra as mulheres e das desigualdades de gênero, especialmente em contextos locais.

3.2.1 Desmistificando estereótipos sobre o papel social das mulheres no Espírito Santo do século XIX

No texto *A violência contra a mulher e a luta por direitos no século XIX*, o historiador capixaba Sebastião Pimentel Franco (2014) afirma que a estrutura de dominação masculina está presente na sociedade cristã brasileira desde os tempos coloniais, quando se definiam espaços e papéis para as mulheres, normatizando seus corpos e garantindo a manutenção do poder masculino (Priore, 2001). Segundo o autor, o mundo privado era visto como o destino natural das mulheres, e delas se esperava um padrão de comportamento: recatadas, dóceis e submissas. Afastar-se dessa idealização resultava na construção negativa da imagem da mulher, vista como desviante e perigosa.

Em sua pesquisa, Franco analisou autos criminais, existentes no Arquivo Público do Espírito Santo, instaurados entre 1841 e 1871 na Cidade de Vitória, capital da província. Ele buscou demonstrar que essa padronização de comportamento não correspondia às práticas cotidianas de todas as mulheres, especialmente das

pertencentes às camadas menos favorecidas economicamente. Embora a idealização do comportamento feminino ainda fosse presente nos tempos imperiais, os autos examinados revelam episódios da história de mulheres capixabas que não se sujeitaram à dominação masculina e adotaram posturas protagonistas, distanciando-se dos padrões socialmente atribuídos a elas, contrariando narrativas tradicionais locais.

Entre esses relatos, o autor indica que dos 41 autos analisados desse período, 19 referem-se à agressão masculina contra a mulher, evidenciando uma questão que ainda hoje se coloca como um desafio para a sociedade capixaba. Neles também foram encontrados casos de mulheres que não se subordinaram, transgredindo o padrão que lhes era imposto. Inicialmente, destacamos o ocorrido entre Manoel Correa Santos, soldado da Companhia de Pedestres, e sua esposa Sebastiana Pinto.

Em seu depoimento, Manoel diz que vinha tendo desavenças com sua esposa por ela sair de casa sem a sua autorização, e que a gota d'água para ele tê-la agredido foi o comportamento dela, quando eles se dirigiam para Viana em companhia de Delfina Maria da Victoria e mais quatro guardas nacionais com suas respectivas esposas. O comportamento a que Manoel se refere é que Sebastiana estava embriagada e por isso lhe dirigia palavras insultuosas. Assim, no meio do caminho, quebrou um cipó e deu-lhe várias cipoadas, o que resultou, alguns dias depois, no internamento de Sebastiana no Hospital da Santa Casa de Misericórdia, por ter abortado. As testemunhas relatam que Manoel pedia à sua esposa para não mais beber aguardente e que ela começou a insultá-lo, o que o fez dar umas cipoadas nela. Teriam dito ainda que Sebastiana reagiu à agressão sofrida, pegando uma faca para agredir o marido, mas ele tomou-a de suas mãos, dando-lhe mais algumas cipoadas (Franco, 2014, p. 83).

Esse depoimento demonstra atitudes violentas de homens que consideravam ter o “dever” de corrigir suas mulheres quando essas agissem de maneira “inapropriada”. O autor acrescenta que nas falas das testemunhas há certa aceitação da agressão sofrida por Sebastiana, justificada pelo seu comportamento, o que se distanciava da postura da vítima que, mesmo apanhando, continuava a reagir. Uma fonte valiosa para que os(as) estudantes percebam as permanências em discursos ainda vigentes em casos atuais de violência contra as mulheres no nosso estado, bem como a existência de mulheres que fugiam ao padrão naturalizado e imposto pela sociedade.

Outro auto criminal relatado no texto que nos chamou atenção foi a tentativa de estupro de Francelina Leal da Victoria. Aproveitando-se da ausência de Sebastião Alves de Souza, marido da vítima, o professor de Primeiras Letras Manoel Baptista

Pires, também casado, tenta estuprar Francelina, que lutou “com o agressor, mesmo que para tal tenha se machucado, impedindo que o estupro se consumasse” (Franco, 2014, p. 84). Essa violência revela traços perversos de discursos que defendiam que as mulheres estivessem sempre disponíveis para os homens, e que elas eram responsáveis por atrair esses desejos masculinos. Aliás, Franco destaca que o próprio depoimento do esposo de Francelina tinha um caráter misógino, isso porque, embora ele tenha denunciado Manoel às autoridades, reportava-se às mulheres fazendo considerações de que havia uma essência feminina perigosa aos homens.

Sabe-se que, a atribuição de espaços e papéis às mulheres ligada ao âmbito doméstico levou a diferentes formas de violências, como a relatada a seguir. Porém, Senhorinha Maria Pinto coloca-se como uma mulher que não se curvou às exigências sociais e levou seu ex-companheiro à Justiça.

Ela era solteira e passou a viver na sua casa com seu amásio, Manoel Antonio do Nascimento. Como ele, ao chegar à casa, não encontrou o jantar pronto perguntou a ela por que a comida não estava na mesa, ao que ela respondeu “Porque sua mãe não fora cozinhar”. As atitudes de Senhorinha, de convidar o amásio para morar em sua casa, de afrontá-lo por não desejar fazer a refeição, são uma clara demonstração de sua independência. Tomaria, ainda, outra decisão que mostrava a sua coragem a não se submeter aos desígnios masculinos. Quando foi agredida por Manoel, colocou-o para fora de sua casa e levou-o às barras da Justiça (Franco, 2014, p. 85).

Um caso peculiar envolveu a sororidade entre duas mulheres de diferentes posições sociais e, mais uma vez, a violência masculina contra elas. Se o questionamento de um homem por uma mulher certamente distanciava-se da postura esperada pela sociedade, a defesa pública de uma escrava por uma mulher branca dificilmente seria tolerada.

Coriolano encontrou sua escrava Margarida conversando na rua com sua cunhada Theresa Maria. Coriolano não gostou de ver sua escrava na rua e perguntou a ela o que estava ali fazendo. Ela não lhe respondeu, ignorando sua pergunta. Atitude essa ousada para o sexo feminino, mais agravante, ainda, para uma escrava. Ele não gostou do comportamento de sua escrava e a esbofeteou, tendo sido por isso agredido pela sua cunhada, “amiga” de Margarida. A ousadia de enfrentar seu cunhado, ainda mais defendendo uma escrava, deixou Coriolano muito irritado, segundo testemunhas, o que o levou a também esbofetear Theresa Cristina (Franco, 2014, p. 88).

Por fim, um acontecimento que merece destaque por distanciar-se do ideal de casamento atribuído às mulheres foi a “decisão de Maria de Jesus, viúva, que morava com seu pai, que mesmo tendo prometido se casar com Antonio José Pereira, decidiu

não mais cumprir a promessa” (Franco, 2014, p. 89). Ela é levada à Justiça para cumprir o que prometera, mas mantém sua decisão afirmando ser senhora de si, indo na contramão do modelo idealizado do matrimônio como fonte de segurança física, financeira e da honra.

A análise dos autos criminais aponta que, embora na sociedade capixaba houvesse a compreensão de que a mulher deveria estar sob a tutela de um homem, muitas mulheres rompiam o papel social atribuído a elas. Maria Beatriz Nader (2001) define o papel social como um conjunto de direitos e deveres, bem como a viabilização desses direitos e deveres. Intrinsecamente relacionada à ordem econômica e política, a tutela gerava a dependência feminina e fortalecia a divisão social do trabalho que mantinha a dominação masculina, pela qual era considerado inclusive que as mulheres poderiam ser corrigidas por seus “protetores”. A naturalização dessa divisão do trabalho contribuiu para a restrição das mulheres em determinados espaços, responsabilizadas principalmente pelo ambiente doméstico.

No entanto, sabemos que as diferentes realidades das mulheres e o cruzamento das opressões de classe, raça e gênero mantiveram várias mulheres pobres, negras e indígenas distante desse modelo idealizado e socialmente construído. Ademais, a análise das citadas fontes indica que, apesar do papel social das mulheres estar atrelado ao espaço privado, elas nunca estiveram completamente excluídas da vida pública. Sebastião Pimentel Franco ressalta que, diferentemente do estereótipo esperado, que as apresentavam com frágeis e mansas, os documentos demonstram que elas tramavam, agiam com violência, revidavam aos ataques, não se intimidavam, mesmo quando sua força física era menor. Assim, vimos que mulheres da Comarca de Vitória, que viveram em meados do século XIX, negaram o padrão social a elas atribuído, recusando casamentos, defendendo-se e distanciando-se do ideal de submissão, docilidade e recato.

3.2.2 Representações de gênero no Espírito Santo do século XX

Enriquecendo nossos estudos, o dossiê *Mulheres e Gênero na historiografia capixaba*, publicado na Revista do arquivo público do estado do Espírito Santo em janeiro de 2021, contemplou, entre os artigos apresentados, publicações que demonstram a variedade das abordagens presentes na historiografia capixaba atual sobre as mulheres. São eles: *“Sinhás” e cativas: as mulheres na sociedade de*

Itapemirim-ES dos Oitocentos, de Laryssa da Silva Machado e Lucas da Silva Machado; *Os sentidos da docilidade: a imprensa e a representação feminina no Império brasileiro*, de Cibele Camargos Pereira e Karulliny Silverol Siqueira; *Mulheres escritoras e o debate sobre o feminismo na imprensa capixaba (1920 e 1930)*, de Livia de Azevedo Silveira Rangel e Maria Beatriz Nader; *Mulheres indígenas - indígenas mulheres: corpos-territórios-devastados-interditados*, de Arlete M. Pinheiro Schubert, Aline Ngrenhtabare Lopes Kayapo e Claudete Beise Ulrich; *Mulheres na política: Myrthes Bevilacqua Corradi e Luzia Alves Toledo no poder legislativo – 1980 a 2018*, de Leandro Da Silva Lunz; *A política representacional da Revista Capixaba (1967-1971): normas de gênero do governo ditatorial em Vitória – ES*, de Maria Beatriz Nader e Mirela Marin Morgante; *Ideias em movimento: um diálogo entre Emma Goldman e Francisco Ferrer y Guardia*, de Nilciana Alves Martins.

Entre eles, analisamos o artigo *A política representacional da Revista Capixaba (1967-1971): normas de gênero do governo ditatorial em Vitória-ES*, escrito por Maria Beatriz Nader e Mirela Marin Morgante. Embora o dossiê contemple temáticas variadas e relevantes referentes a história do nosso estado, consideramos o enfoque deste artigo mais próximo ao objetivo de denúncia do estereótipo forjado sobre o papel das mulheres ao longo da História e ao intuito de desenvolver uma prática educativa que contemple fontes históricas diversificadas. Nader e Morgante abarcam um período da história do Brasil republicano, ao analisarem matérias sobre mulheres veiculadas no periódico local *Revista Capixaba*, durante os anos 1967 e 1971, que compreende um intervalo da Ditadura Militar, objeto de conhecimento presente no currículo estadual da 3ª série do Ensino Médio, público-alvo de nossa pesquisa.

Segundo as historiadoras, no final da década de 1960 a cidade de Vitória passava por um intenso crescimento urbano e industrial, o que conduzia à alteração de costumes sociais. As autoras contextualizam que, em nível nacional, a política da Ditadura Civil-militar (1964-1985) incentivava a industrialização do país via capital estrangeiro, ao mesmo tempo em que propagava discursos baseados nos ideais de “ordem e progresso” para direcionar o processo de modernização brasileiro. O governo do estado capixaba seguia esse modelo desenvolvimentista industrial e urbano da política federal, promovendo narrativas em consonância com os ideais do Estado militar. Acrescentamos que, conforme apontado por Nascimento (2018), no nosso estado, essas narrativas foram pautadas também na tradicional ideia de

necessidade de superação do atraso capixaba, rumo ao desenvolvimento das potencialidades do Espírito Santo frente às demais unidades federativas.

Nesse contexto, a *Revista Capixaba* era um dos principais veículos de comunicação do poder estatal, buscando conduzir os comportamentos da população em conformidade com os ideais positivistas da política nacional ditatorial. A revista, assim como todo veículo de comunicação do Brasil, estava sujeita à lei da censura, publicando apenas matérias previamente validadas pelas autoridades. Aqui no estado, a política ditatorial vigente era representada pelo governo de Christiano Dias Lopes Filho, que administrou o Espírito Santo justamente entre os anos de veiculação da mencionada revista (1967-1971).

Maria Beatriz Nader e Mirela Marin Morgante destacam que esse período foi marcado por uma política representacional nacional e local que visava incutir na população estilos de vida e normas identitárias voltadas à utilização de mercadorias recentemente lançadas no mercado brasileiro, por meio de propagandas – no cinema, rádio, televisão, jornais e revistas – que estimulassem o consumo de diferentes produtos, como automóveis, eletrodomésticos, vestuários, alimentos, entre outros. Essa lógica de consumo baseava-se no modelo de desenvolvimento via capital estrangeiro, pautado no crescimento das multinacionais e tendo como países de referência os Estados Unidos da América e algumas nações europeias.

Sobre a questão dos papéis sociais atribuídos a homens e mulheres, as pesquisadoras indicam que a política representacional de gênero era propagada pelos governos federal e estadual, disseminando discursos que reproduzem normas de identidades binárias, dentro da lógica patriarcal, naturalizando o “ideal” de comportamento feminino e apresentando-o como oposto ao gênero masculino. Ao analisar as matérias publicadas, as historiadoras capixabas inferem que a *Revista Capixaba* produzia e legitimava “representações de feminilidade pautadas na passividade, na submissão e na domesticidade das mulheres, em consonância com os valores tradicionais de família burguesa defendidos pelo poder do Estado ditatorial” (Nader; Morgante, 2021, p. 100). A naturalização desses discursos machistas em tempos autoritários nos remete ao crescente conservadorismo na atualidade e a propagação dessas ideias na internet.

Exemplificando, as autoras discorrem sobre a reportagem publicada pela mencionada revista, em fevereiro de 1968, intitulada *Mulher=Homem: misoginia é o*

resultado, que tratava da desilusão masculina frente ao casamento. A reportagem aponta o comportamento feminino como o responsável pela aversão que os homens manifestavam pelo matrimônio, uma vez que as mulheres modernas estavam se “masculinizando, pois passaram a trabalhar fora de casa, usar calça, fumar e agir de forma independente, em suma, comportando-se como os homens” (Nader; Morgante, 2021, p. 102).

Com a corroboração da opinião do psiquiatra americano Ralph Broeson e do literata francês Pierre Bourgeade, a matéria culpabiliza as mulheres pela falta de interesse dos homens e aponta para os “perigos” da modernização, já que os homens não se atrairiam por mulheres independentes e “masculinizadas”. As autoras reforçam que, seguindo uma linha editorial que destacava os aspectos positivos da modernização econômica, uma das preocupações da revista era fortalecer o ideal de comportamento feminino diante das modificações culturais da sociedade capixaba para o público da elite a que se destinava. Essa era uma nítida demonstração de que a modernidade não atingiria a todos os sujeitos da mesma maneira (Quijano, 2005).

Dentre conteúdos tão diversos, a reportagem colocava em evidência a preocupação central da elite local da época de que as mulheres brancas cumprissem com as performances femininas em conformidade com sua política representacional. Se, de um lado, as mulheres iam ocupando espaços de poder e desestabilizando as normas de inteligibilidade de gênero ao adotarem comportamentos tipicamente masculinos, de outro, era crucial salvaguardar a família brasileira e, para isso, elas deveriam internalizar a tão cultuada identidade de esposa e mãe em detrimento de sua autonomia financeira e sexual (Nader; Morgante, 2021, p. 103).

Para analisar as matérias do dossiê, as historiadoras trabalharam com o conceito de *mística feminina*, cunhado por Betty Friedan, em 1971. Esse conceito faz referência à imagem a qual as mulheres procuravam se moldar para atender às expectativas da sociedade, pautada em valores tradicionais de gênero, como a passividade, o cuidado e a beleza. No Brasil, as revistas eram um dos principais meios de comunicação que fortaleciam a mística feminina, apresentando às mulheres os comportamentos que seriam condizentes com uma sociedade em “ordem e progresso”; suas reportagens visavam garantir que a população aderisse às novas formas de consumo, mas que mantivessem padrões sociais tidos como desejáveis pelo regime militar. Nesse período, uma grande influência de comportamento e ideal

de beleza para as capixabas eram as mulheres do cinema e da moda estadunidense e europeia.

Entre as matérias da *Revista Capixaba* analisadas por Maria Beatriz Nader e Mirela Marin Morgante destacamos: *Casar é bom negócio*, publicada em junho de 1969; *Como educar uma filha*, publicada em março de 1968; e *Eliane, um certo olhar doce*, publicada em agosto de 1968.

Figura 3: Casar é bom negócio



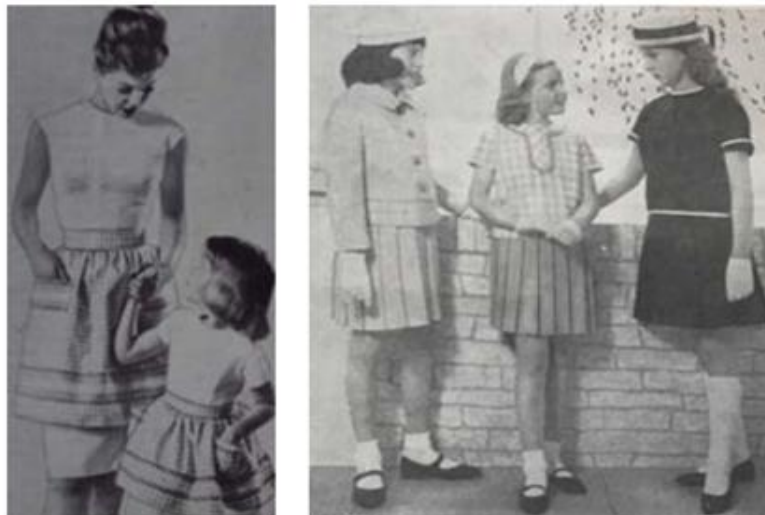
Fonte: (*Revista Capixaba*, jun. de 1969).

A matéria *Casar é bom negócio*, como o título evidencia, procurava convencer homens e mulheres que ainda valia a pena casar, numa clara defesa do casamento monogâmico e heterossexual. Para tanto, apresentava argumentos como estabilidade financeira às mulheres, por meio do provimento do marido; e a continuidade da linhagem aos homens, através de herdeiros que levariam o seu nome, além de uma menor exposição ao risco de doenças adquiridas pelo contato sexual com diferentes parceiras.

Para as mulheres era a oportunidade de encontrar a estabilidade financeira propiciada pelo trabalho do marido, pois ela era dificilmente conquistada apenas com os recursos adquiridos pelo ofício da mulher, para procriar e criar os filhos com segurança e saúde. Para os homens, por seu turno, o matrimônio permitiria a reprodução de sua linhagem e o exercício de uma

sexualidade sadia, longe dos bordéis e da multiplicidade de parceiras sexuais (Nader; Morgante, 2021, p. 108).

Figura 4: Como educar uma filha



Fonte: (Revista Capixaba, mar. de 1968).

Na reportagem *Como educar uma filha*, direcionada à educação das meninas, a publicação alertava para o enfraquecimento da autoridade dos pais propiciada pela modernidade e para os perigos da autonomia feminina, que muitas vezes distanciavam suas filhas do sonho “natural” de ser mãe e esposa. As argumentações claramente sugeriam que as modificações trazidas pela modernidade, exaltadas inclusive pela revista, não deveriam abranger os costumes femininos. Ou seja, o papel social das mulheres deveria estar à parte dessas mudanças no que tange à constituição da família tradicional.

(...) a revista advertia os pais dos problemas da modernidade na educação das filhas e propunha soluções com base na opinião de uma especialista no assunto, a Dra. Maria de Lourdes Barros. Mais uma vez, a modernização era colocada como trazendo enormes benefícios para a sociedade, mas também inúmeros empecilhos quando se tratava da liberalização dos costumes para as mulheres (Nader; Morgante, 2021, p. 108).

Segundo as autoras, constantemente a revista apresentava a mulher capixaba moderna como “cultu, dinâmica, bela, meiga e maternal”. Assim, a veiculação de imagens e histórias nas páginas do periódico de mulheres brancas, jovens, enquadradas no padrão de beleza da época e pertencente à elite do estado, reforçaram um estereótipo a ser seguido dentro da lógica da *mística feminina*, bem

como a invisibilidade das mulheres negras e indígenas. Exemplo disso, percebemos com nitidez na matéria Eliane, um certo olhar doce, publicada em 1968.

Figura 5: Eliane, um certo olhar doce



Fonte: (Revista Capixaba, ago. de 1969).

A reportagem traz que, embora Eliane tenha adquirido conhecimento científico na Faculdade de Ciências Econômicas e consumisse os produtos e lazeres da sua época, mantinha uma personalidade recatada, consciente da natureza das mulheres. Pois, apesar de ter feito o ensino superior, “Eliane não deixava de ser mulher, doce, bonita, sempre bem vestida, sabia conciliar estudo e o ‘bom comportamento’ necessário para o futuro matrimônio feliz” (Nader; Morgante, 2021, p. 111). Essa conscientização tradicional enaltecida pela revista, buscava a permanência de costumes e, conseqüentemente, o distanciamento de rupturas e historicizações, conforme postulado por Rüsen (2015).

A veiculação de narrativas que naturalizam condutas como tipicamente femininas, construindo padrões de feminilidade e masculinidade, remete-nos a discursos ainda atuais, presentes em reportagens como a divulgada *Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’*, publicada pela revista VEJA, em abril de 2016.

Figura 6: Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”

Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”

A quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura dos joelhos e sonha em ter mais um filho com o vice

Por Juliana Linhares

18 abr 2016, 10h14



Marcela, mulher do vice, Michel Temer: jantares românticos e apelidos carinhosos (Bruno Poletti/Folhapress)

Fonte: (Linhares, *Veja*, abril. de 2016).

Na referida reportagem, Marcela Temer é apresentada com uma mulher de sorte: 43 anos mais jovem que seu marido, bacharel em direito que nunca exerceu a profissão, discreta, que usa vestido na altura do joelho e sonha em ter mais um filho. Produzida em um contexto político em que a presidente Dilma Rousseff era muitas vezes atacada como “masculinizada”, a feminilidade da então “quase primeira dama” (conforme a matéria) era enaltecida. Havia assim uma exaltação à sua rotina de afazeres com a casa, o filho e o autocuidado, afazeres esses que pressupõem consumo, como ir ao cabeleireiro. A matéria finaliza: “Michel Temer é um homem de sorte”. Notadamente, a mística feminina mais uma vez é representada na figura de uma mulher branca, jovem, da elite, “cult, dinâmica, bela, meiga e maternal”.

Ressalta-se que esses estereótipos, ainda vigentes, têm sido amplamente difundidos e acessados por jovens e adolescentes através das plataformas digitais, com ataques especialmente direcionados às mulheres que se distanciam desse “padrão desejado”, como sofreu na época a então presidente Dilma Rousseff, contribuindo para a disseminação de discursos misóginos e redes de ódio contra as mulheres, cada vez mais presentes nas redes sociais (Lima; Silva, 2023). Com a atual intensificação do conservadorismo, tem sido cada vez mais recorrente a proliferação de conteúdos que exaltam a chamada “esposa troféu”, naturalizando a representação

da *mística feminina*, bem como a circulação de discursos de ódio às mulheres, muito reproduzido por grupos misóginos como os *incels*.

Em seu artigo, Maria Beatriz Nader e Mirela Marin Morgante afirmam que, na sociedade tida como moderna que se estabelecia em Vitória, urbana e industrializada, era essencial que as mulheres, e os homens de maneira relacional, seguissem os modelos representacionais construídos pelos discursos de poder. Aliás, a constituição social vitoriense se inseria na dinâmica de consumo e nos ideais de “ordem e progresso” da Ditadura Militar que governava o país, bem como na narrativa de superação do atraso capixaba. No caso da masculinidade e da feminilidade, a utilização da ciência e da naturalização social formavam um discurso que omitia seu caráter construído. As representações sociais estabeleciam uma relação causal entre o sexo, que seria exclusivamente biológico, e o gênero, tido como o comportamento condizente para cada sexo.

As autoras destacam ainda que a política de representação identitária presente na *Revista Capixaba* era claramente voltada para homens e mulheres brancos(as), heterossexuais e que seguiam os padrões comportamentais esperados para seu sexo, tanto que, não há matérias nos periódicos analisados onde a mulher moderna, mãe, esposa e dona de casa, seja negra, índia ou mestiça.

Uma mulher negra/índia, seria mãe, esposa e dona de casa? Difícil de imaginar, fugia das normas de inteligibilidade de gênero. Afinal, seu papel era servir às famílias burguesas, nos trabalhos de menor qualificação e remuneração e era praticamente impossível para uma mulher negra ou indígena ser esposa, mãe e guardiãs do lar, como recomendavam os educadores, psicólogos, médicos e juristas da família e da mulher. A mística feminina definitivamente não era para elas, apesar de estarem inseridas em uma sociedade cuja política representacional enaltece o modelo de inteligibilidade feminino pautado no comportamento das mulheres brancas de classes médias e altas (Nader; Morgante, 2021, p. 112).

As colocações das historiadoras frente ao ideal de modernização atrelado à mulher branca nos levam à crítica à colonialidade e à racialização denunciadas por Gonzalez (2020), Quijano (2005), Segato (2021) e hooks (2022). Nessa perspectiva, de crítica ao eurocentrismo e à cultura de dominação, os estudos interseccionais vêm ao encontro da necessária desconstrução que precisa ser realizada, em um viés multicultural, explicitando as variadas formas de opressão vivenciadas pelas mulheres, como a sobreposição dos fatores sociais – gênero, raça e classe – que levam à invisibilidade das mulheres pobres, negras e indígenas na revista, uma vez

que estas muitas vezes realizavam e realizam o trabalho doméstico e de cuidado para as mulheres brancas de classes médias e altas.

Outro ponto a ser considerado é a importância de se trabalhar com os(as) jovens e os(as) adolescentes os aspectos que envolvem o *trabalho de cuidado*, sua invisibilidade e a sobrecarga que traz às mulheres, especialmente sobre as racializadas. Para tanto, é preciso desnaturalizar essa atribuição como feminina e questionar a visão romântica que atrela a ocupação com o cuidado como parte da suposta essência feminina de maternar; e mais, denunciar a racialização do trabalho de cuidado, conforme descrito por Fraser (2024). A autora concede uma válida reflexão relacionando a falta de tempo para o cuidado ao capitalismo financeiro instituído e como tal condição incide majoritariamente sobre as mulheres racializadas *do Sul Global*. Segundo ela, no atual estágio do capitalismo, os salários reais têm sido reduzidos, enquanto as jornadas de trabalho remunerado necessárias para sustentar uma família são aumentadas, assim, os(as) trabalhadores(as) precisam transferir o trabalho de cuidado para outras pessoas.

Tipicamente, são as mulheres racializadas, muitas vezes de zonas rurais de regiões pobres, que assumem o trabalho reprodutivo e de cuidado antes realizado pelas mulheres mais privilegiadas. Mas, para isso, as migrantes precisam transferir suas próprias responsabilidades familiares e comunitárias para outras cuidadoras ainda mais pobres que, por sua vez, precisam fazer o mesmo — e assim por diante, em cadeias globais de cuidado cada vez maiores. Longe de suprir essa carência, o efeito final é que as atividades de cuidado são deslocadas das famílias mais ricas para as mais pobres, do Norte global para o Sul global (Fraser, 2024, p.84).

É válido mencionar que, por meio da coleção *História e Gênero*, o Laboratório de Estudos de Gênero, Poder e Violência (LEG/UFES) tem divulgado suas pesquisas. O quinto volume, recém lançado e intitulado *História e Gênero: Patriarcado, violências e intersecção* (Nader; Sana, 2025), apresentou uma variedade de produções. Os capítulos nos conduzem a perceber a diversificação nos trabalhos produzidos pela historiografia capixaba ligada ao gênero, abordando aspectos como a violência contra as mulheres, a participação feminina na política local, interseccionalidade, maternidade e encarceramento, histórias de mulheres trans e travestis, violência política de gênero, ressignificação de papéis sociais.

As pesquisas historiográficas precisam chegar em sala de aula, conforme postulado por Rüsen (2015), atendendo a demandas do nosso tempo e as carências de orientação da vida dos(as) estudantes. Nessa defesa, desenvolvemos uma prática

e um material educativo que contemplam discussões elucidadas no primeiro e segundo capítulo deste trabalho. Destacamos a inserção de considerações historiográficas capixabas críticas, mais diretamente, a apresentação da narrativa da superação do atraso, de Nascimento (2018) a análise dos autos criminais, trazida por Pimentel (2014); e a análise das reportagens da *Revista Capixaba*, de Nader e Morgante (2021). Consideramos de fundamental importância que os saberes históricos acadêmicos estejam estreitamente relacionados aos saberes históricos escolares. Portanto, chama atenção a ausência de trabalhos relacionados a práticas educativas no livro *História e Gênero: Patriarcado, violências e intersecção* (Nader; Sana, 2025), ao mesmo tempo em que se evidencia a relevância de iniciativas como a que se propõe essa pesquisa.

Ademais, ressaltamos a pertinência da abordagem sobre a História das Mulheres em sala de aula em um cenário nacional em que se tem elevado o número de feminicídios (Stabile, 2025) e diante do contexto estadual de aprovação da Lei nº 12.479/2025, que concede aos pais/responsáveis o direito de vedar a participação de seus dependentes em atividades pedagógicas de gênero realizadas em instituições de ensino públicas e privadas (Espírito Santo, 2025), num claro ataque à liberdade de cátedra e às políticas de equidade. Assim, tendo em vista uma concepção de ensino multicultural (hooks, 2013) e de uma educação transformadora (Freire, 1987), no próximo capítulo, apresentamos a análise de uma prática educativa desenvolvida com estudantes capixabas e, visando sua replicabilidade, a consequente formulação de um material educativo, onde foram contemplados debates acerca da historiografia local, especialmente ligados aos objetivos de problematizar a construção social do papel das mulheres e fomentar uma consciência histórica mais complexa sobre a causa feminina.

4 PRÁTICA EDUCATIVA VOLTADA À VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES, COM CRÍTICA AO EUROCENTRISMO E OLHAR SOBRE ESPECIFICIDADES DA HISTÓRIA LOCAL

A pesquisa histórica realizada em sala de aula teve uma abordagem qualitativa, através da análise das narrativas dos(as) estudantes à luz do nosso referencial teórico sobre conscientização – Rüsen (2015), Freire (1979) e hooks (2013) –, a fim de identificar a tomada de consciência histórica sobre a temática das mulheres. As discussões realizadas nos dois primeiros capítulos foram fundamentais para a construção da prática educativa e para a elaboração do produto educacional.

A categoria “Gênero, indivíduo, natureza e sociedade” está contemplada no Currículo Estadual do Espírito Santo (2020)²⁷, sendo trabalhadas as seguintes habilidades, pela disciplina de História, na 3ª série do Ensino Médio:

Quadro 5: Habilidades contempladas no Currículo do Espírito Santo

EM13CHS502HISa/ES - Analisar situações da vida cotidiana (estilos de vida, valores, condutas etc.) dos povos tradicionais americanos, brasileiros e espírito-santenses, desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade e preconceito, e propor ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às escolhas individuais.

EM13CHS503HISb/ES - Identificar diversas formas de violência (física, simbólica, psicológica etc.), sobretudo em relação a grupos minoritários (povos indígenas, afrodescendentes, camponeses, mulheres), suas causas, significados e usos políticos, sociais e culturais, avaliando e propondo mecanismos para combatê-las, com base em argumentos éticos.

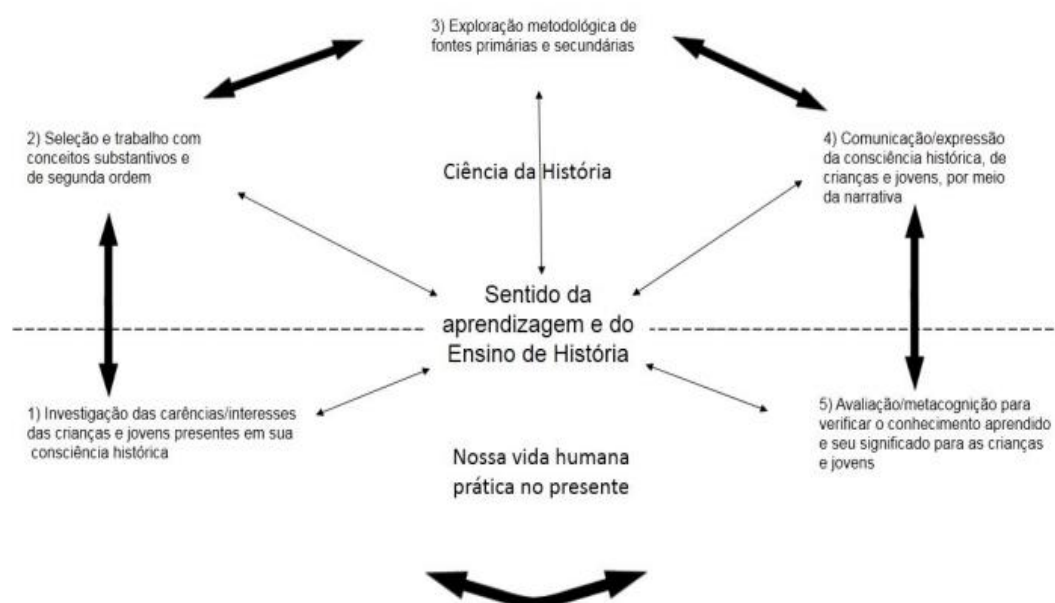
EM13CHS603HISb/ES - Compreender e aplicar conceitos políticos básicos (Estado, poder, formas, sistemas e regimes de governo, soberania etc.) na análise da formação de diferentes países, povos e nações e de suas experiências políticas com ênfase nas demandas político-sociais das mulheres.

Fonte: GOVERNO, DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO. **Currículo do Espírito Santo**. 2020.

²⁷ Embora as habilidades mencionadas estejam fundamentadas no currículo oficial do Estado do Espírito Santo, compreende-se que o currículo não é um instrumento neutro ou meramente técnico. O documento trata-se de uma construção histórica, social e política, atravessada por disputas de poder, interesses e seleções culturais que privilegiam determinados saberes, perspectivas e sujeitos em detrimento de outros(as). Assim, sua utilização nesta pesquisa ocorre de forma crítica, reconhecendo seus limites e tensionando suas orientações a partir de abordagens que valorizem a diversidade, a pluralidade e a problematização dos conhecimentos escolares.

Para mobilizar essas habilidades e fomentar a conscientização do(as) nossos(as) estudantes, desenvolvemos uma prática de ensino, marcada por uma perspectiva crítica da História (Nascimento, 2018), e que relaciona os debates acadêmicos ao universo escolar. Essa prática propõe a problematização de estruturas sociais como o machismo e o racismo, além da utilização de fontes históricas sobre a História do Brasil e, mais especificamente, sobre a História do Espírito Santo, como dados estatísticos, quadros, autos criminais, propagandas, músicas, biografias e reportagens. Por se tratar da disciplina História, as fontes apresentam-se como indispensáveis num ensino que busque a autonomia e a criticidade do(a) educando(a). A análise crítica dos documentos faz-se especialmente necessária no estudo da História das Mulheres, uma vez que elas muitas vezes foram invisibilizadas nas fontes oficiais.

Figura 7: Metodologia da aula de história



Fonte: Matriz da Didática da História de Jörn Rüsen (2016, p 25.). Adaptado por Schmidt, M. A. In: Curitiba/SMED, 2016.

O esquema acima foi desenvolvido por Schmidt (2017) tomando como referência a “Matriz da didática da História” de Jörn Rüsen (2016). Sua análise nos possibilita identificar os caminhos necessários para que a aula de História conceda sentido à aprendizagem histórica. A metodologia apresentada propõe: 1) levantar as

carências por orientação dos(as) estudantes; 2) selecionar conceitos que atendam a essas demandas; 3) explorar fontes primárias e secundárias; 4) possibilitar a comunicação dos(as) alunos(as) por meio de narrativas; 5) analisar as narrativas para verificar a conscientização dos(as) educandos(as).

A prática de ensino desenvolvida nesta pesquisa aderiu a tal proposta metodológica ao relacionar a ciência histórica às demandas do tempo presente, especialmente ligadas à realidade dos(as) estudantes. Assim, traçando o percurso apresentado, iniciamos nossa prática de ensino com a aplicação de um questionário diagnóstico, a fim de obter o perfil dos(as) participantes e identificar carências de orientação sobre a temática abordada. Em seguida, selecionamos conceitos a serem trabalhados nas aulas, como patriarcado e colonialidade; e desenvolvemos atividades pedagógicas que envolvessem a análise de fontes históricas.

Quadro 6: Programação das aulas

1ª aula (50 min)	Aplicação do questionário diagnóstico.
2ª aula (50 min)	Levantamento e socialização de dados relativos às mulheres na atualidade. - no Brasil e no Espírito Santo.
3ª aula (50 min)	A História Tradicional e a Nova História. (aplicação de atividade escrita)
4ª aula (50 min)	A construção social do papel das mulheres. (aplicação de atividade escrita)
5ª aula (50 min)	Pesquisa de biografias femininas brasileiras e capixabas.
6ª aula (50 min)	Gênero e Colonialidade. (aplicação de atividade escrita)
7ª aula (50 min)	A “narrativa de superação do atraso capixaba”. (aplicação de atividade escrita)
8ª aula (50 min)	Roda de conversa com a secretaria de Direitos Humanos do município de João Neiva.
9ª aula (50 min)	Pesquisas capixabas sobre a temática. (aplicação de atividade escrita)
10ª aula (50 min)	Análise escrita de biografias femininas. (aplicação de atividade escrita) Validação da prática educativa pelos(as) estudantes.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Coletadas ao longo de dez aulas de História ministradas pela professora-pesquisadora, as narrativas produzidas pelos(as) estudantes, tanto nas atividades escritas quanto nas interações dialógicas (capturadas pela observação participante), foram analisadas com vistas a verificar a complexificação da conscientização dos(as) participantes.

4.1 LOCAL E SUJEITOS DA PESQUISA

Ligada à linha de práticas educativas do mestrado em Ensino de Humanidades (PPGEH), a pesquisa foi realizada na EEEFM João Neiva, escola estadual de Ensino Médio do Espírito Santo, localizada no município de mesmo nome. O público-alvo foi estudantes da 3ª série do Ensino Médio da referida escola, alunos e alunas da pesquisadora, totalizando 33 participantes. Dos(as) estudantes convidados(as) a participar, apenas uma aluna recusou-se, sendo ofertado a ela atividades pedagógicas da disciplina contemplando outros campos temáticos. Além disso, houve a necessidade de adaptação das atividades²⁸ relacionadas à pesquisa para dois(duas) discentes público-alvo do AEE (Atendimento Educacional Especializado), portadores(as) de deficiência com maior comprometimento cognitivo. Assim, dos 36 alunos e alunas da professora-pesquisadora, que cursavam a 3ª série do Ensino Médio, 33 participaram da pesquisa.

Ressaltamos que, embora esses dois(duas) alunos(as) atendidos pela Educação Especial tenham participado de todas as aulas da pesquisa, suas respostas não foram computadas para a análise de dados por requererem tempo e técnica não abarcados neste estudo. A delimitação desta pesquisa não contempla a análise das atividades produzidas por estudantes com deficiência intelectual mais acentuada, não por desconsiderar a relevância de suas experiências no processo educativo, mas em função dos limites metodológicos deste estudo. Assim, tal recorte evidencia a necessidade de pesquisas futuras que se debrucem especificamente sobre práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino de História voltadas a estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento intelectual, valorizando suas formas próprias de aprendizagem e expressão.

²⁸ As atividades desenvolvidas para os(as) discentes atendidos(as) pelo AEE com maior comprometimento cognitivo estão no APÊNDICE H.

A delimitação do corpus desta pesquisa não contempla a análise das atividades produzidas por estudantes com deficiência intelectual mais acentuada, não por desconsiderar a relevância de suas experiências no processo educativo, mas em função dos limites metodológicos deste estudo. Considerando que a investigação se orienta por critérios específicos de análise textual e interpretativa, que demandam determinados níveis de abstração e sistematização, optou-se por trabalhar com produções que possibilitassem maior comparabilidade entre os dados. Ressalta-se, contudo, que tal recorte evidencia a necessidade de pesquisas futuras que se debrucem especificamente sobre práticas pedagógicas inclusivas e estratégias de ensino de História voltadas a estudantes com diferentes níveis de desenvolvimento intelectual, valorizando suas formas próprias de aprendizagem.

Os dados foram produzidos por meio de aplicação de questionários, atividades pedagógicas e observação participante, ao longo de dez aulas, com duração de 50 minutos cada, ministradas pela professora-pesquisadora. Esses dados foram compilados, com registros devidamente identificados com datas, horários e atividades desenvolvidas.

4.2 QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO

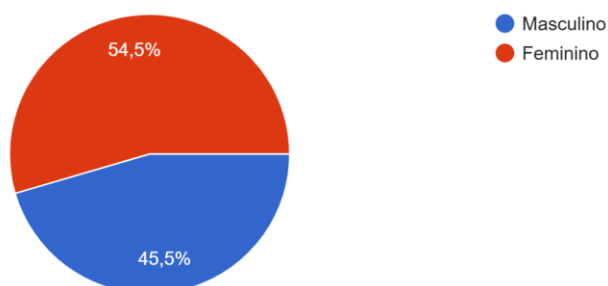
A aplicação do questionário diagnóstico, contendo 20 perguntas, objetivou traçar o perfil da turma, verificando o papel das mulheres nas vivências constituídas pelos estudantes; e teve também o intuito de conhecer a visão do grupo sobre o tema, identificando conhecimentos prévios e carências de orientação. Destacamos que o questionário não identificava o(a) estudante, visando preservar o anonimato, uma vez que entre as perguntas havia questões de cunho pessoal que poderiam deixar o(a) participante desconfortável em responder.

4.2.1 Perfil dos(as) participantes da pesquisa

A primeira pergunta do questionário quantificou o sexo dos(as) estudantes participantes: a maioria mulheres, 18 do sexo feminino; e 15 do sexo masculino.

Figura 8: Gráfico identificando o sexo dos(as) participantes

1- Sexo:
33 respostas

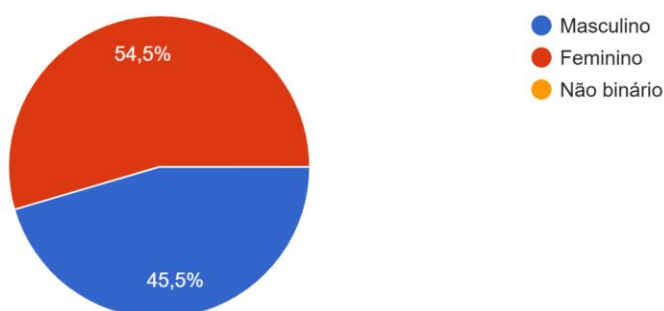


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Em seguida os trinta e três participantes apontaram que identificam-se com o gênero de seu sexo.

Figura 9: Gráfico identificando o gênero dos(as) participantes

2- Gênero que se identifica:
33 respostas

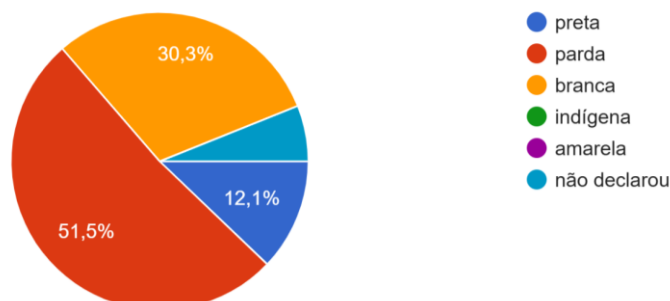


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Questionamos sobre a cor que se autodeclaram, segundo as categorias usadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Dezesete alunos(as), a maioria dos(as) participantes, declararam-se pardos(as); dez brancos(as); quatro pretos(as); e duas alunas se abstiveram de responder. Destacamos o elevado número de estudantes negros (pretos e pardos), constituindo 63,6% entre os(as) participantes.

Figura 10: Gráfico sobre a autodeclaração da cor dos(as) participantes

3- Cor que se autodeclara:
33 respostas



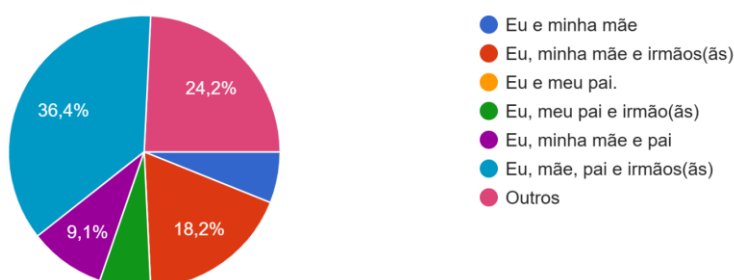
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Os(As) estudantes ao serem perguntados(as) sobre quem reside na mesma casa que eles(as), revelaram as diferentes dinâmicas familiares presentes na turma. Doze participantes moram com pai, mãe e irmãos; oito marcaram outros, e especificaram as seguintes presenças no convívio do lar: 1) Eu, mãe, irmãos e sobrinho 2) Eu, avó, avô, irmão e tio 3) Eu, mãe, irmãos e padrasto 4) Eu, mãe, irmãos, avô e avó 5) Eu, mãe, pai, irmãos e filho 6) Eu, mãe e namorado da aluna 7) Eu, avó e avô 8) Eu, avó e irmão. Em suma, seis alunos(as) moram com a mãe e os irmãos; três com a mãe e o pai; dois com o pai e os irmãos; e dois apenas com a mãe. Destacamos a figura materna em muitas composições familiares, assim como a presença da avó, papéis sociais muitas vezes atribuídos ao trabalho de cuidado (Fraser, 2024). Outro ponto relevante é a resposta de uma aluna que possui um filho, revelando a gravidez na adolescência e sua reprodução de desigualdades de gênero, uma vez que as meninas que se tornam mães acabam por assumir maior responsabilidade do que os adolescentes que se tornam pais.

Figura 11: Gráfico indicando o perfil familiar dos(as) participantes

4- Quem mora na sua casa?

33 respostas



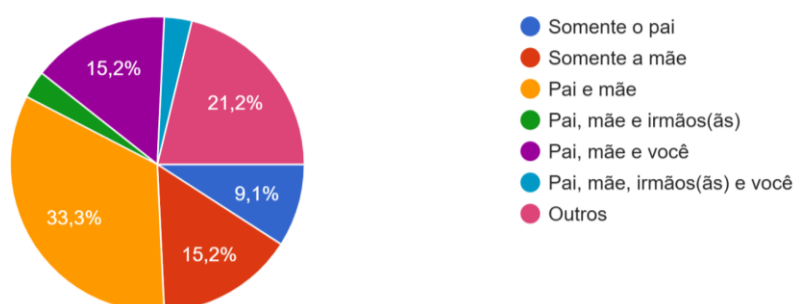
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A quinta pergunta buscou levantar os dados sobre quem contribui com as despesas das famílias dos(as) participantes. Onze indicaram serem o pai e a mãe os responsáveis pelos gastos familiares; sete responderam outros, sendo eles(as): 1) avô 2) avó e avô 3) eu e avó 4) eu e minha mãe 5) tio 6) mãe, avó e avó 7) mãe e namorado da aluna; cinco assinalaram pai, mãe e você; cinco somente a mãe; três somente o pai; um(a) aluno(a) indicou pai, mãe e irmãos; um(a) marcou pai, mãe, irmãos e você. Diante desse cenário apresentado, vimos que a realidade da maioria dos(as) estudantes detêm mulheres responsáveis pelo sustento parcial ou mesmo total das famílias.

Figura 12: Gráfico sobre quem ajuda nas despesas da família dos(as) participantes

5- Na sua casa, quem trabalha e ajuda nas despesas da família?

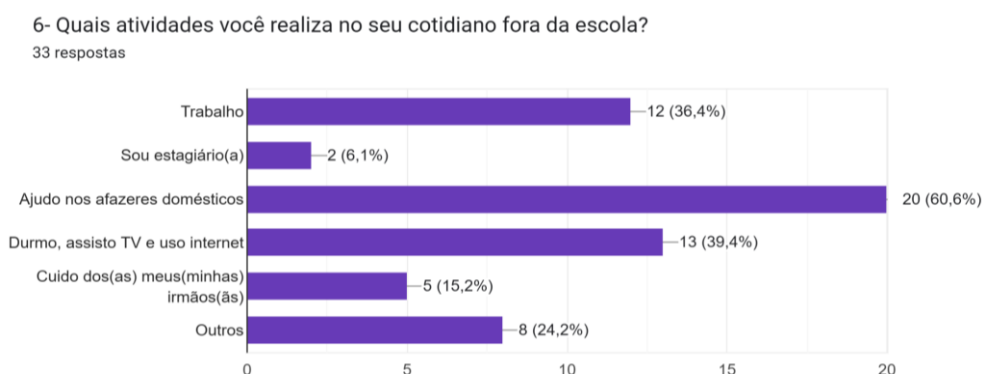
33 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A figura 13 indica as respostas sobre as tarefas que os(as) alunos(as) realizam fora da escola cotidianamente. Nessa questão eles(as) puderam marcar mais de uma alternativa. Dos(as) doze participantes que trabalham, 4 são meninas e 8 meninos. Entre eles(as), duas estudantes são estagiárias. Dos(as) vinte participantes que ajudam nas atividades domésticas, 17 são meninas e 3 meninos; dos(as) treze que dormem, assistem televisão e usam internet, 7 são meninas e 6 meninos; dos(as) cinco alunas(os) que cuidam dos irmãos(ãs), 4 são meninas pardas. Os(as) oito estudantes que marcaram outros, indicaram atividades como: cursos, estudo, atividades físicas e trabalho como freelancer. Esses dados indicam a perpetuação, ainda presente em algumas famílias da comunidade escolar, da ideia de que a atribuição dos afazeres domésticos e do trabalho de cuidado se deve ao papel social feminino, revelando a necessidade do questionamento desse estereótipo nas demandas da vida prática dos(as) discentes (Rüsen, 2015).

Figura 13: Gráfico das atividades que os(as) discentes realizam cotidianamente fora da escola



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

O questionário apurou que dos(as) trinta e três participantes da pesquisa, 5 (15,2%) já pensaram em desistir dos estudos. As três adolescentes são pardas e justificaram essa resposta devido ao cansaço físico e emocional, com uma “carga pesada” no dia a dia. Os dois adolescentes, um preto e o outro pardo, relataram desânimo, notas baixas e muita burocracia. Essas informações demonstram como a intersecção das opressões de raça, classe e gênero impactam no desempenho escolar dos(as) nossos(as) estudantes.

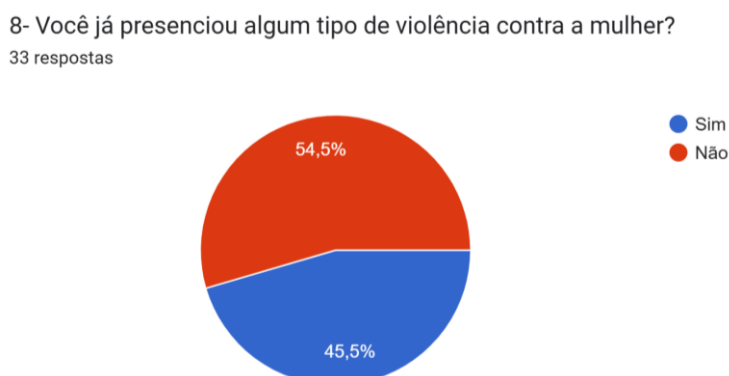
Figura 14: Gráfico indicando a porcentagem dos(as) participantes que já pensaram em desistir dos estudos



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Quando indagados se já presenciaram alguma forma de violência contra a mulher, dezoito alunos(as) responderam não e quinze sim. Um número alarmante diante do quantitativo de participantes, que vem ao encontro dos dados sobre a violência contra a mulher em nosso estado apresentados pela SESP do Espírito Santo, reforçando a importância de as escolas estarem atentas às demandas sociais. Desses quinze estudantes, 4 meninos eram pardos, 9 meninas pardas, 1 menina branca e 1 menina que não declarou sua cor, revelando a vulnerabilidade racial sobre episódios de violência.

Figura 15: Gráfico sobre a porcentagem de estudantes que já presenciou algum tipo de violência contra a mulher



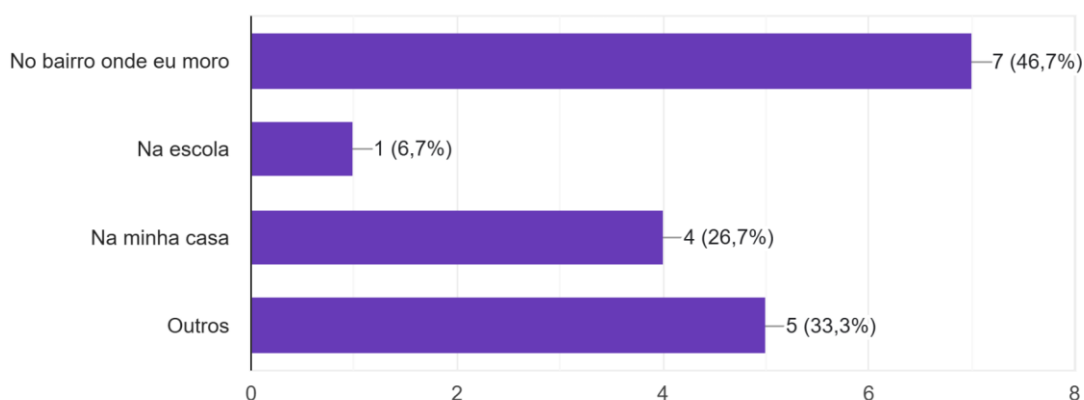
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Questionados(as) quanto ao local onde presenciaram formas de violência contra a mulher, os(as) alunos(as), que podiam marcar mais de uma alternativa, responderam: sete estudantes no bairro onde eu moro, uma na escola, quatro na minha casa; e cinco outros (na casa da minha irmã, em festa, na rua, com minha outra família, com o ex parceiro da minha mãe).

Figura 16: Gráfico sobre o local onde os(as) participantes presenciaram episódios de violência contra a mulher

Se sim, onde?

15 respostas



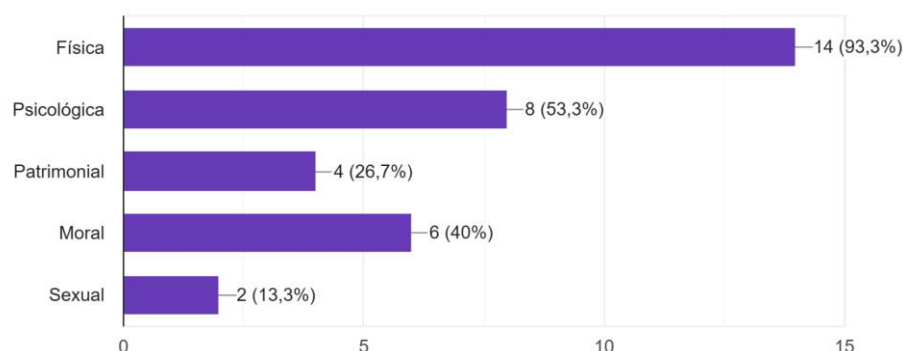
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Quanto ao tipo de violência os(as) alunos(as) também podiam marcar mais de uma opção. O resultado, conforme demonstrado no gráfico abaixo, é que dos quinze que já presenciaram algum caso de violência contra a mulher, quatorze identificaram essas agressões como física; oito como psicológica; quatro como patrimonial; seis como moral; e dois(duas) como sexual.

Figura 17: Gráfico sobre os tipos de violências contra a mulher presenciados pelos(as) estudantes

9- Caso tenha marcado sim na questão 8, essa violência foi

15 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

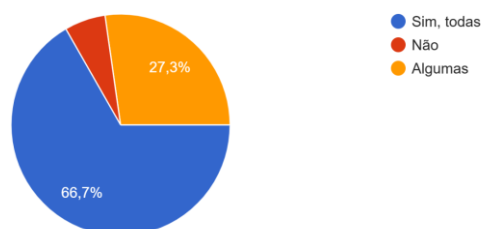
4.2.2 Conhecimentos prévios e carências de orientação dos(as) participantes da pesquisa

Iniciando as perguntas que visavam levantar os conhecimentos prévios e as carências de orientação dos(as) participantes da pesquisa, questionamos aos(as) estudantes se eles(elas) conseguiam diferenciar os tipos de violência contra a mulher mencionados anteriormente. Dos trinta e três alunos(as), vinte e dois(duas) responderam que sim; nove responderam algumas; e dois(duas) marcaram não saber distinguir os tipos de violência apresentados.

Figura 18: Gráfico sobre a porcentagem dos(as) participantes que sabem diferenciar os tipos de violência contra a mulher

10- Você consegue diferenciar os tipos de violência apresentados na questão anterior?

33 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Ao serem indagados(as) se já viram algum conteúdo misógino na internet, vinte e dois(duas) estudantes, correspondendo a 66,7% dos(as) participantes, responderam não saber o que é misoginia; seis nunca tiveram contato com discursos de ódio contra as mulheres na internet; e cinco responderam que sim; desses(as), uma aluna deu um exemplo que não se relacionava ao conceito. Tal panorama reforça a relevância de se abordar a temática das mulheres nas escolas, bem como os conceitos a ela vinculados.

Figura 19: Gráfico indicando se os(as) participantes já viram algum conteúdo misógino na internet

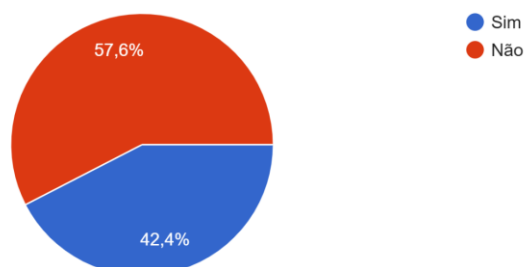


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Na pergunta de opinião sobre se eles(elas) concordam que as mulheres devem cuidar mais do corpo que os homens, 57,6% responderam que não, somando dezenove alunos(as); enquanto 42,4% afirmaram que sim, totalizando quatorze alunos(as), dos quais 9 eram meninas. Por se tratarem de estudantes da 3ª série do Ensino Médio, percebemos que, mesmo em alunos(as)concluindo o Ensino Regular, ainda há significativa presença de pensamentos conservadores e sexistas. O ideal da *mística feminina* (Friedan, 1971) é perceptível nas justificativas das respostas afirmativas, em que os(as) estudantes afirmaram ser as mulheres mais vaidosas, delicadas e ligadas à beleza. O número significativo de estudantes mulheres que concordam com essa afirmativa associa-se também ao apelo extremo à estética corporal incentivada pelas redes sociais, especialmente entre as adolescentes (Haidt, 2024).

Figura 20: Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que as mulheres devem cuidar mais do corpo do que os homens

12- Você concorda que as mulheres devem cuidar mais do corpo que os homens?
33 respostas

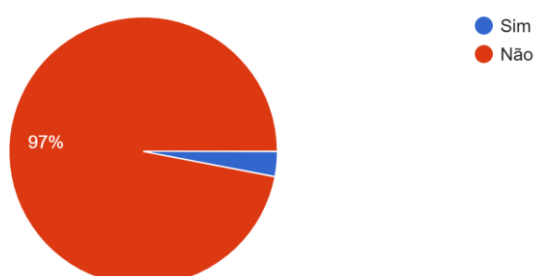


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Quanto a obrigação da realização da maior parte do trabalho doméstico pelas mulheres, apenas um estudante do sexo masculino marcou que concorda, sem apresentar justificativa. Embora 97% dos(as) participantes discordem dessa afirmativa, distanciando-se da atribuição exclusiva do papel social feminino aos afazeres do lar, apenas 3 alunos contribuem para a realização das tarefas domésticas em suas casas, evidenciando a relevância de um ensino que se relacione com a orientação da vida prática dos(as) estudantes (Freire, 1979; Rösen, 2015).

Figura 21: Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que as mulheres devem realizar a maior parte do trabalho doméstico

13- Você concorda que as mulheres devem realizar a maior parte do trabalho doméstico?
33 respostas

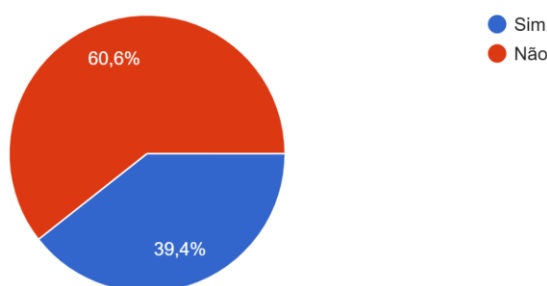


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Outra pergunta de opinião do questionário indagava se os(as) estudantes consideravam algumas profissões, vestimentas e posturas inadequadas para as mulheres. Vinte discentes responderam que não; e treze discentes indicaram que sim, sendo 7 meninas e 6 meninos. Entre as justificativas dos que disseram sim, estão as roupas consideradas vulgares e inadequadas; e a “falta” de força feminina para exercer alguns ofícios. Mais uma vez a ideia da *mística feminina* (Friedan, 1971) aparece nas narrativas tradicionais e exemplares (Rüsen, 2015) dos alunos(as) quanto a conscientização sobre a construção social do papel da mulher.

Figura 22: Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) consideram algumas profissões, vestimentas e posturas inadequadas para às mulheres

14- Você considera algumas profissões, vestimentas e posturas inadequadas para às mulheres?
33 respostas



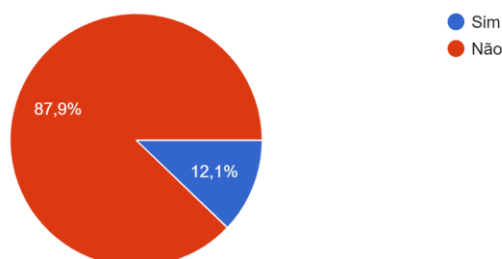
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Questionados se eles(elas) concordam que em alguns postos de trabalho as mulheres devem ganhar menos que os homens, vinte e nove participantes responderam que não; e quatro meninas responderam que sim, embora em suas justificativas tenham escrito que isso ocorre no mercado, e não que concordam com o fato, dando a entender a não compreensão da pergunta.

Figura 23: Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que em alguns ofícios as mulheres devem ganhar menos que os homens

15- Você concorda que em alguns postos de trabalho as mulheres devem ganhar menos que os homens?

33 respostas



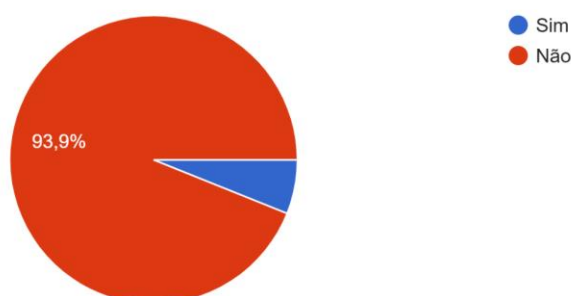
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Sobre a concordância, ou não, com a frase “Em alguns casos as mulheres são responsáveis pelo assédio que sofrem”, trinta e um alunos(as) responderam que não; já dois alunos(as), um menino e uma menina, responderam que sim, justificando que as mulheres “escolhem o parceiro errado, não denunciam, não agem e não saem do relacionamento” e que “algumas ‘mulheres’ gostam de certos tipos de comentários, com isso o ‘homem’ se acha no direito de tratar todas iguais, com desrespeito”. Narrativas acríicas e sem a conscientização política sobre as demandas das mulheres (hooks, 2013).

Figura 24: Gráfico sobre a opinião dos(as) participantes: se eles(elas) concordam que em alguns casos as mulheres são responsáveis pelo assédio que sofrem

16- "Em alguns casos as mulheres são responsáveis pelo assédio que sofrem". Você concorda com essa frase?

33 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Quanto à compreensão da palavra interseccionalidade, todos(as) os(as) trinta e três participantes responderam que desconheciam seu significado, demonstrando a falta de apropriação conceitual de termos importantes para os debates atuais sobre a História das Mulheres (Muniz, 2018).

Figura 25: Gráfico indicando se os(as) participantes conhecem o significado da palavra interseccionalidade



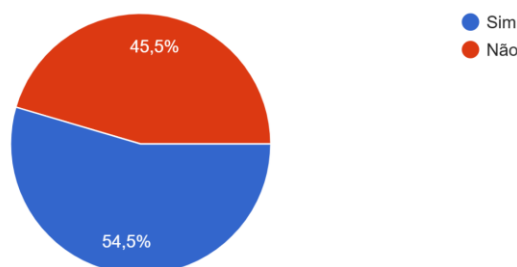
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Dezoito alunos(as) concordam com a frase “A força de vontade é suficiente para qualquer mulher chegar onde quiser”; e quinze alunos(as) discordam. Esse dado revela a influência das ideias meritocráticas, amplamente divulgadas pelas redes sociais, que ocultam as mazelas das opressões de raça, classe e gênero (Fraser, 2024).

Figura 26: Gráfico indicando se os(as) participantes concordam que “A força de vontade é suficiente para qualquer mulher chegar onde quiser”

18- "A força de vontade é suficiente para qualquer mulher chegar onde quiser". Você concorda com essa frase?

33 respostas



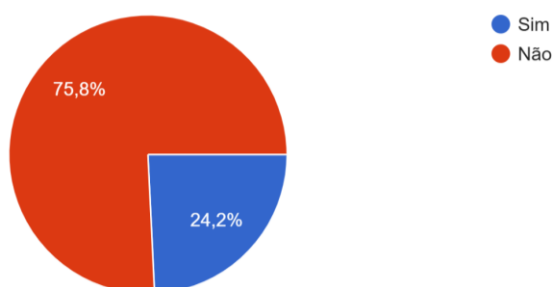
Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Sobre o conhecimento dos(as) estudantes acerca de dados locais referentes à violência contra as mulheres capixabas e/ou sua participação política no Espírito Santo, vinte e cinco alunos(as) responderam que não, correspondendo a 75,8% dos(as) participantes; e oito afirmaram conhecer, entre os(as) quais, alguns indicaram o alto índice de feminicídio em nosso estado. Esse dado chama atenção, uma vez que, embora em muitos relatos pessoais os(as) participantes afirmam ter presenciado diferentes formas de violência contra as mulheres, eles(elas) não possuem a dimensão desse problema social no estado do Espírito Santo.

Figura 27: Gráfico sobre o conhecimento dos(as) estudantes de dados locais referente às mulheres capixabas

19- Você conhece algum dado sobre a violência contra as mulheres capixabas e/ou sua participação política no Espírito Santo?

33 respostas

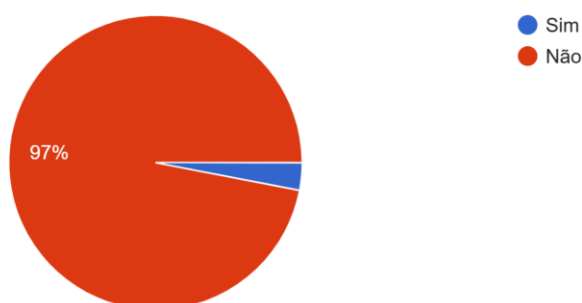


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Com relação ao reconhecimento da biografia de alguma mulher que marcou/marca a História do nosso estado, trinta e dois(duas) participantes responderam que não; e a aluna que respondeu sim, mencionou Marielle Franco, personagem feminina de suma importância na luta pela valorização das mulheres no Brasil, mas que não é capixaba. Esse levantamento vem ao encontro do que defendeu Nascimento (2018) em sua tese de “narrativa de superação do atraso”, constatando a exaltação de heróis masculinos na narrativa historiográfica e política local, e a invisibilidade de grupos vistos como símbolos do “atraso” por essas vertentes, como as mulheres. Uma questão que se coloca frente ao desconhecimento pelos(as) estudantes da biografia de mulheres capixabas é a importância da formulação de materiais, como um atlas colaborativo, que retratem as mulheres que fizeram história no Espírito Santo.

Figura 28: Gráfico sobre o conhecimento dos(as) estudantes acerca das biografias de mulheres capixabas

20- Você conhece a biografia de alguma mulher que marcou/marca a História do Espírito Santo?
33 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

A análise do questionário diagnóstico revelou que parte dos resultados era esperada, como a permanência da divisão sexual do trabalho, evidenciada pela maior participação das meninas nas atividades domésticas, mesmo quando a maioria discorda dessa atribuição no plano discursivo. Também foi previsto o desconhecimento de conceitos como misoginia e interseccionalidade, indicando lacunas na formação crítica dos(as) estudantes. Entre os aspectos que surpreenderam, destaca-se a adesão significativa a ideias estereotipadas, como a

exigência de maior cuidado estético feminino e a existência de profissões ou comportamentos “inadequados” para mulheres. Além disso, chamou atenção o número expressivo de estudantes que já presenciaram violência contra a mulher, muitas vezes sem conseguir identificar ou problematizar essas situações. Os dados indicaram um público majoritariamente negro e inserido em contextos socioeconômicos diversos, com forte presença feminina na sustentação familiar. A análise interseccional evidenciou que gênero, raça e classe influenciam diretamente as experiências dos(as) estudantes, especialmente no caso das meninas negras, mais sobrecarregadas por responsabilidades domésticas e emocionais.

As respostas do questionário diagnóstico direcionaram a elaboração das atividades pedagógicas, uma vez que possibilitaram a identificação de conhecimentos prévios e carências de orientação (Rüsen, 2015) dos(as) participantes, como o grande percentual de estudantes que desconhecem a definição de misoginia e interseccionalidade, os dados sobre as mulheres capixabas e as biografias de personalidades femininas do Espírito Santo. Ou seja, os resultados orientaram o planejamento das atividades pedagógicas, destacando a necessidade de trabalhar conceitos básicos, problematizar estereótipos de gênero, abordar a violência contra a mulher de forma contextualizada e valorizar referências femininas locais. O questionário, então, foi fundamental para direcionar uma prática pedagógica mais crítica e alinhada à realidade dos(as) estudantes.

4.3 APRESENTAÇÃO DAS ATIVIDADES E ANÁLISE DOS DADOS

Após a análise dos dados levantados pelo questionário e elaboração das atividades, ao longo de nove aulas de História foram abordados aspectos teóricos sobre a História das Mulheres e aplicados exercícios envolvendo a análise de fontes históricas, visando à complexificação da consciência histórica dos(as) estudantes, conforme elucidado por Freire (1979), hooks (2013) e Rüsen (2015). As respostas dos(as) estudantes foram organizadas por meio da categorização de sentidos semelhantes, ou seja, agrupamos as narrativas que tiveram uma abordagem similar. Ressaltamos que, em virtude das ausências de alguns(as) estudantes, nem todas as atividades contabilizam o total de 33 respostas.

4.3.1 Pesquisa sobre dados estatísticos atuais sobre as mulheres

Em um primeiro momento foi apresentado o tema para a turma “Possibilidades para a valorização das mulheres capixabas”. Imediatamente dois alunos questionaram: “E os homens capixabas!?”. Para sensibilizá-los quanto à temática e responder a indagação, trabalhamos o texto *A Irmã de Shakespeare*, de Virgínia Wolf (1928), um material propício para refletirmos sobre as consequências das construções sociais sobre o feminino e o masculino, demonstrando as dificuldades e falta de oportunidades encontradas, no passado e no presente, pelas mulheres em sociedades estruturalmente machistas (hooks, 2013).

Figura 29: Registro dos(as) estudantes apreciando o texto *A Irmã de Shakespeare*, de Virgínia Wolf



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Para aprofundarmos o debate sobre o “por que falar especificamente das mulheres”, propusemos uma atividade de pesquisa sobre dados estatísticos atuais reveladores das desigualdades encaradas pelas mulheres no cenário nacional e local, afinal, de acordo com Rüsen (2015), as demandas do tempo presente devem ser o ponto de partida para a reflexão sobre o passado, orientando o saber histórico para a vida prática. Apresentamos ainda a *Cartilha de enfrentamento à violência contra a mulher* (2024), criada pelo governo do Estado do Espírito Santo, diferenciando os tipos de violência; os sinais de um relacionamento abusivo; o porquê de muitas mulheres não denunciarem; e os canais de denúncia, ajuda e proteção. A escolha por essas discussões da cartilha se deu com base na resposta do questionário diagnóstico, onde nem todos(as) sabiam conceituar os tipos de violência.

Quanto aos dados estatísticos, atentando-se para a confiabilidade das fontes, em grupos, os(as) alunos(as) fizeram uma pesquisa e socializaram com a turma os seguintes assuntos pesquisados: 1) Violência doméstica contra as mulheres no Brasil e no Espírito Santo; 2) Representatividade política das mulheres no Brasil e no Espírito Santo; 3) Escolaridade e diferença salarial entre homens e mulheres no Brasil; 4) Realização do trabalho doméstico/trabalho de cuidado pelas mulheres no Brasil; 5) Desigualdade entre as mulheres: assassinato de mulheres negras e morte de mães pretas no Brasil; 6) Crescimento da misoginia nas redes sociais brasileiras. O contato com os dados estatísticos buscou ampliar a visão dos(as) estudantes sobre as desigualdades de gênero, revelando, por exemplo, que práticas de violência contra as mulheres, que alguns dos(as) participantes já presenciaram ou convivem cotidianamente, possuem uma dimensão histórica e social no estado do Espírito Santo.

Figura 30: Registro dos(as) participantes pesquisando e socializando dados estatísticos atuais sobre as mulheres



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Por fim, apresentamos um vídeo retratando o conto *Portas*, de Bruna Novaes (2020): história escrita a partir de uma escuta em um atendimento feito pela autora no Coletivo Feminista Sexualidade e Saúde, em São Paulo, revelando as dificuldades de uma mulher perceber e sair de um relacionamento abusivo, devido a fatores como a

dependência financeira e as cobranças sociais. A autora destaca que essa história poderia ser a de qualquer uma de nós, assim, essa narrativa crítica veio ao encontro de nossos objetivos de desconstruir ideias tradicionais que apareceram no questionário, como, por exemplo, a afirmação de que “algumas mulheres são responsáveis pelo sofrimento que passam por não saírem do relacionamento”.

Ao longo das discussões, alunos e alunas apropriaram-se do conceito de misoginia, reconhecendo e relatando a presença de discursos de ódio contra as mulheres nas redes sociais, principalmente em jogos online.²⁹ Além disso, demonstraram indignação e descontentamento ao constatarem as desigualdades de acesso e oportunidades entre as mulheres e os homens, tanto no cenário nacional quanto estadual, como o fato de 85% do trabalho de cuidado no Brasil ser feito por mulheres³⁰. E a percepção das interseccionalidades de raça, gênero e classe, ao conhecerem estudos que indicam que mulheres negras e com baixa escolaridade são as maiores vítimas em caso de violência obstétrica³¹. Lembramos que, de acordo com hooks, a conscientização é pensarmos criticamente sobre nós mesmas (hooks, 2013); e, nesse sentido, foi muito importante notar que, após a discussão, quando indagadas se agora reconheciam que já haviam sido desrespeitadas pelo simples fato de serem mulheres, das dezoito participantes, quinze responderam que sim.

Nesses encontros, buscamos evidenciar para os(as) estudantes, como estudar e compreender a História das Mulheres parte de uma demanda atual, diante de uma sociedade machista que precisa combater suas desigualdades, tendo em vista o ideal de cidadania e humanidade que se quer formar. A conexão passado, presente e

²⁹ A misoginia na cultura gamer refere-se à presença de práticas e discursos que desqualificam e/ou excluem mulheres em ambientes de jogos online. Esse fenômeno pode se manifestar por meio de insultos, assédio verbal, questionamento da competência feminina e reforço de estereótipos de gênero. Estudos indicam que tais práticas estão relacionadas à manutenção de padrões de masculinidade hegemônica e às dinâmicas de anonimato e competitividade próprias desses espaços digitais. Ver: Santana, Fernanda C.; Carvalho Júnior, Omar F.; Bernardo, Roberto B.; Corrêa Bernardo, Cristiane H. Mulheres Gamers: uma análise da hostilidade enfrentada pelas mulheres em jogos virtuais. **Cadernos de Gênero e Tecnologia**. UTFPR, Curitiba, v. 15, n. 46, p. 120-138, 2022. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/cgt/article/viewFile/13335/9357>. Acesso em 23 fev. de 2026.

³⁰ Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2019. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/comunicacao/noticias/arquivos/85-do-trabalho-de-cuidado-e-feito-por-mulheres/#:~:text=Whatsapp-,85%25%20do%20trabalho%20de%20cuidado%20%C3%A9%20feito%20por%20mulheres,horas%20C%20quase%20metade%20do%20tempo.&text=Dados%20do%20Instituto%20Brasileiro%20de,cuida do%20%C3%A9%20feito%20por%20mulheres>. Acesso em 15 fev. de 2026.

³¹ Pesquisa da Fiocruz, desenvolvida entre 2023 e 2023. Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2024/07/08/maes-negras-e-com-baixa-escolaridade-sao-maiores-vitimas-em-casos-de-violencia-obstetrica-diz-pesquisa-da-fiocruz.ghtml>. Acesso em 15 fev. de 2026.

futuro, contribui para a atribuição de sentido ao conhecimento, já que não há aprendizagem histórica sem a identificação de processos de apropriação da própria experiência. Essas reflexões abriram o caminho para as discussões historiográficas que posteriormente iríamos apresentar. Assim, reafirmamos que partir das demandas do tempo presente contribui para a formação da própria identidade dos(as) educandos(as) que, ao se reconhecerem nas narrativas, são levados a ativar, ampliar e modificar os significados de sua experiência no tempo (Schmidt, 2017).

4.3.2 A crítica à História Tradicional e os outros olhares na Nova História

Nessa aula, após uma exposição dialogada com os(as) participantes da pesquisa sobre as diferenças apontadas por Peter Burke (1992) entre a História Tradicional e a Nova História, evidenciando os limites da primeira e as novas fontes, sujeitos e abordagens da segunda, propusemos uma atividade de análise iconográfica sobre a famosa obra *O grito do Ipiranga*, 1888, de Pedro Américo.

Figura 31: Proposta de atividade – análise do quadro *O grito do Ipiranga*, 1888

Após as discussões realizadas em sala, analise a imagem.



O grito do Ipiranga, 7,60 m x 4,51 m, Pedro Américo, 1888. Museu Paulista/USP, SP.

Sobre o quadro “O grito do Ipiranga”, de Pedro Américo, produzido no ano de 1888, responda:

- Qual a intencionalidade de sua produção?
- Quanto tempo após a Independência do Brasil ele foi produzido?
- Por ser uma fonte histórica, ele deve ser considerado a representação da verdade? Justifique.
- Por que não há registro da presença feminina nesta obra?
- As mulheres estiveram alienadas de todo processo da independência nacional? Justifique.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As perguntas buscavam identificar nas narrativas dos(as) estudantes a compreensão de que a História como campo do conhecimento e as fontes oficiais por vezes limitam-se a narrativas tradicionais que invisibilizam as mulheres e centram-se na figura do homem, branco, europeu. Para auxiliar essa reflexão, antes da aplicação da atividade, socializamos com os(as) alunos(as) a reportagem de um jornal local sobre a participação das mulheres na Independência do Brasil,³² trabalhando o conceito de patriarcado como um sistema que privilegia os homens, garantindo a eles o domínio social, econômico, político e cultural.

Na primeira pergunta, sobre a intencionalidade da produção analisada, categorizamos as respostas da seguinte forma:

Quadro 7: Respostas sobre a intencionalidade da produção do quadro *O grito do Ipiranga*

Pergunta:	Categorias de respostas:
Qual a intencionalidade se sua produção?	“Exaltação da Independência do Brasil”
	“Evidenciar o protagonismo de D. Pedro I”
	“Colocar o homem, branco e europeu no centro”
	“Valorizar e incentivar o patriotismo”
	“Construir uma imagem idealizada e heroica do passado”
	“Demonstrar o papel da elite na Independência do Brasil”

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

As respostas apontam para uma percepção crítica da intencionalidade do autor ao retratar a Independência do Brasil, com narrativas que percebem o protagonismo masculino, branco e da elite na cena; e o fomento ao sentimento nacionalista quanto ao fato representado. Essa complexificação da conscientização auxilia na desconstrução de mitos tidos como verdade (Freire, 1979). Na sequência da atividade,

³² NUNES, Aline. Saiba como foi a participação das mulheres na Independência do Brasil. **A Gazeta**, Vitória, 07 set. 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/saiba-como-foi-a-participacao-de-mulheres-na-independencia-do-brasil-0922>. Acesso em: 15 fev. 2026.

as duas questões seguintes contribuíram para a percepção do(a) estudante sobre o papel do historiador(a) de questionar as fontes históricas. Tais respostas ocorreram após a percepção de que a obra foi produzida tempos depois do 07 de setembro de 1822 e que ela contém elementos que precisam ser confrontados, como a centralidade dos homens e a ausência da participação feminina nessa representação.

Quadro 8: Respostas sobre o porquê não há registro da presença feminina no quadro *O grito do Ipiranga*

Pergunta:	Categorias de respostas:
Por que não há registro da presença feminina nessa obra?	“Devido ao patriarcado”
	“Por que privilegiavam os homens”
	“Invisibilizavam e silenciavam as mulheres”
	“A participação feminina era desconsiderada”
	“Os homens sentiam-se superiores”
	“Por causa do preconceito e do machismo”
	“As mulheres eram inferiorizadas e impedidas de alguns direitos”
	“A história era representada por homens brancos da elite”

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

As narrativas dos(as) estudantes inferem criticidade quanto à obra analisada, incorporando conceitos como machismo e patriarcado, e a percepção da invisibilização das mulheres nas narrativas tradicionais. Ademais, três alunos apontaram o discurso de superioridade masculina, o que evidencia a utilização desses termos entre meninos; enquanto quatro alunas mencionaram a inferiorização feminina, atrelada a privação histórica de direitos, como a ocupação de cargos e espaços políticos. Embora afirmem que “elas sempre estiveram ali”, os(as) alunos(as) percebem que seu protagonismo foi apagado em documentos, como no quadro de Pedro Américo (1888). Essa tomada de consciência é revelada nas respostas da

pergunta “As mulheres estiveram alienadas de todo processo da independência nacional?”, em que apenas uma estudante respondeu que sim, enquanto os (as) demais reconheceram a participação feminina na luta pela independência, mencionando nomes como Leopoldina, Maria Felipa e Maria Quitéria. Essa conscientização leva ao questionamento das narrativas que exaltam heróis masculinos, brancos e europeus, desnaturalizando valores masculinos que reforçam uma consciência histórica tradicional (Rüsen, 2015).

4.3.3 A construção social do papel das mulheres

A apropriação de uma linguagem política, desenvolvendo narrativas que considerem a experiência feminina pelos(as) alunos(as), apresenta-se como fundamental diante de um ensino que se propõe libertador (hooks, 2013). Para tanto, os debates e as atividades produzidas visam aprofundar as discussões sobre a História das Mulheres, desmistificando o papel social feminino como naturalmente relacionado ao âmbito privado.

Após socializar com os(as) estudantes a importância do movimento feminista na luta pela conquista de direitos das mulheres, trabalhamos a relevância dos estudos historiográficos nos debates acerca da crítica ao patriarcado e ao fomento de uma consciência feminista (Lerner, 2022). A análise das fontes históricas propostas nos exercícios objetivou que os(as) alunos(as) observassem as mudanças e as permanências quanto à construção social do papel das mulheres na sociedade brasileira.

Figura 32: Proposta de atividade sobre a construção social do papel das mulheres

Observe a propaganda.



- 1) Quais elementos do patriarcado podemos reconhecer no anúncio produzido no Brasil em 1947?
- 2) Para quais mulheres essas propagandas eram voltadas?

Leia atentamente a letra da música.

Se Eu Largar O Freio

Vou de casa pro trabalho
Do trabalho vou pra casa, na moral
Sem zoeira, sem balada, sem marol
Sem mancada, eu tô legal

Faça Sol ou faça chuva
O que eu faço pra você
Nunca tá bom
Pago as contas, faço as compras
Tudo bem, eu sei
É minha obrigação

Mas eu tenho
Reclamações a fazer

Mas eu tenho
Que conversar com você

Mas eu tenho
Reclamações a fazer

Mas eu tenho
Que conversar com você

A pia tá cheia de louça
banheiro parece que é de botequi
A roupa toda amarrotada
você nem parece que gosta de mim

A casa tá desarrumada
Iem uma vassoura tu passa no chão
Meus dedos estão se colando
De tanta gordura que tem no fogão

Se eu largar o freio
Você não vai me ver mais
Se eu largar o freio
Vai ver do que sou capaz

Se eu largar o freio
Vai dizer que sou ruim
Se eu largar o freio
Vai dar mais valor pra mim

Composição: Carlos Caetano / Claudemir / Marquinho Índio.

- 3) Compare a letra da música "Se eu largar o freio", interpretada por Péricles e escrita em 2013, com a mensagem expressa na propaganda analisada na questão anterior.

- 4) Identifique na letra da música versos que tenham relação com a naturalização da violência contra as mulheres.

Analise a matéria publicada no site do governo federal brasileiro, pelo Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania, em julho de 2024.

Misoginia: mulheres são vítimas de ataques e violações de direitos na internet

Prática foi a que mais cresceu entre os crimes de ódio de 2017 a 2022, principalmente nas redes sociais. Governo Federal tem desenvolvido ações para proteger mulheres de violências praticadas sob a farsa de livre expressão

Publicado em 24/07/2024 20h23 | Atualizado em 25/07/2024 16h30

Compartilhe: [f](#) [x](#) [in](#) [e](#)



Misoginia é crime caracterizado pelo discurso de ódio contra mulheres

5) Estabeleça uma relação entre a misoginia crescente nas redes sociais, principalmente entre adolescentes, e as heranças históricas da onda conservadora presente no cenário mundial e nacional.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

O desenvolvimento das narrativas dos(as) estudantes nas respostas a essas questões demonstrou a apropriação de conceitos como estereótipos e misoginia, além da identificação de permanências nos discursos patriarcais, como a atribuição aos afazeres domésticos às mulheres, bem como a naturalização da violência contra elas.

Quadro 9: Respostas das atividades sobre a construção social do papel das mulheres

Perguntas:	Categorias de respostas:
Quais elementos do patriarcado podemos reconhecer no anúncio produzido no Brasil em 1947?	“Atribui às mulheres os afazeres domésticos”.
	“Dá a entender que os eletrodomésticos se destinam apenas às mulheres”.
	“A mulher sendo retratada com alguém que cuida do lar e da família apenas”.
	“Além de cuidar da casa, a mulher deve ser sempre arrumada e decente”.
	“Visão estereotipada sobre a mulher, submissa, do lar e elegante”.
	“Padrão imposto às mulheres como ideal, cuida da casa feliz, é educada, mantém um corpo magro e sempre bem vestida”.

Para quais mulheres essas propagandas eram voltadas?	“Mulheres brancas com maior poder aquisitivo”.
	“Mulheres da classe alta”.
	“Mulheres da elite”.
	“Donas de casa ricas”.
Compare a letra da música “Se eu largar o freio”, interpretada por Péricles e escrita em 2013, com a mensagem expressa na propaganda analisada na questão anterior.	“Ambas são machistas e desvalorizam as mulheres”.
	“Reforçam o estereótipo da mulher como dona de casa”.
	“Dizem que o papel da mulher é cuidar da casa”.
	“Visão patriarcal que limita a mulher”.
	“Apresentam preconceitos sobre a mulher, direcionando a elas os serviços domésticos”.
	“Exaltam a mulher submissa”.
Identifique na letra da música versos que tenham relação com a naturalização da violência contra as mulheres.	“Se eu largar o freio, vai ver do que sou capaz”.
	“Se eu largar o freio, vai dizer que sou ruim”.
	“A roupa toda amarrotada e você nem parece que gosta de mim”.
	“Se eu largar o freio, você não vai me ver mais”.
	“A pia tá cheia de louça e o banheiro parece que é de botequim”.
	“Mas eu tenho reclamações a fazer”.
Estabeleça uma relação entre a misoginia crescente nas redes sociais, principalmente entre adolescentes, e as heranças históricas da onda conservadora presente no cenário mundial e nacional.	“As redes sociais evidenciam o machismo pois as pessoas ficam no anonimato”.
	“Influência dos valores culturais intolerantes e discriminatórios”.
	“Naturalização da violência contra a mulher”.
	“Inferiorização feminina, principalmente em jogos online”.
	“O discurso de ódio às mulheres e estereótipos de gênero são naturalizados nas redes”.
	“Preconceito histórico que coloca a mulher num lugar inferior aos homens e estabelece um padrão idealizado”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Nas respostas à primeira pergunta sobre os elementos da propaganda, podemos identificar a conscientização sobre as mulheres como uma categoria plural, na percepção de que o anúncio se destina a um público específico feminino, que é elitizado e predominantemente branco. Além disso, nas narrativas apresentadas na primeira e terceira questão, há a observância de padrões de beleza e comportamentos impostos à figura feminina por meio de estereótipos de gênero (“do lar”, “submissa”, “elegante”), em consonância com a ideia de *mística feminina*, cunhada por Friedan (1971).

Outro ponto de destaque, são os versos escolhidos pelos(as) alunos(as) para demonstrar a naturalização da violência na música “Se eu largar o freio”. Os trechos indicam que, embora predomine o reconhecimento da violência física (“Vai ver do que sou capaz”), cinco alunos e três alunas também identificaram outras formas de violência na canção, como a violência psicológica (“Você não vai me ver mais”).

Na análise da última questão, sobre a crescente misoginia nas redes sociais, dois participantes, do sexo masculino, relataram a vivência nos jogos online com essa naturalização da agressão às usuárias “pelo simples fato de serem mulheres”. Inclusive, relataram ser uma das estratégias para que meninas deixem as partidas que os usuários coloquem a música “Se eu largar o freio” e escrevam no chat que elas devem ir lavar louça. Lembramos ainda que a configuração de muitas famílias dos(as) participantes ainda atribuem às mulheres os cuidados domésticos, conforme levantado no questionário. Ao relacionarem esses comportamentos às heranças históricas e socialmente construídas, os(as) estudantes historicizam a diferença (Rüsen, 2015), possibilitando a conscientização genética sobre o papel social das mulheres. Nesse sentido, a disciplina escolar História cumpre seu papel de orientar para a vida prática, tanto em demandas pessoais como coletivas.

4.3.4 Biografias femininas brasileiras e capixabas

Diante dos dados levantados pelo questionário diagnóstico em que nenhum(a) aluno(a) apresentou a biografia de alguma mulher que marcou/marca a história capixaba, propusemos uma atividade de pesquisa sobre biografias femininas brasileiras e, mais especificamente, capixabas. Inicialmente, analisamos a letra da música “Todas as mulheres do mundo”, de Rita Lee, que visa quebrar estereótipos sobre o papel social das mulheres e apresenta o nome de várias brasileiras. Em

seguida, os(as) estudantes pesquisaram a história de personalidades femininas que marcaram a história do Brasil que foram citadas na música e de mulheres da história do Espírito Santo.

Concluída a pesquisa, montamos um mural virtual para a apresentação das personalidades.

Figura 33: QR Code para acesso ao mural virtual construído pelos(as) participantes com biografias brasileiras e capixabas



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

Durante a observação participante da realização da atividade proposta, algumas situações foram evidenciadas. Um aluno propôs a realização de uma pesquisa sobre a jogadora de futebol Marta, enquanto uma aluna sugeriu pesquisar informações sobre a vereadora Marielle Franco, mesmo que seus nomes não estavam mencionados na letra da música; e, quando um estudante escolheu pesquisar sobre Roberta Close, seu colega ao lado riu ao descobrir que ela é transsexual.

Aos(As) participantes que pediram para pesquisar biografias não contempladas na canção, perguntamos porque colocá-las no mural virtual seria relevante. O aluno que escolheu a jogadora Marta justificou dizendo ser ela uma “importante figura na quebra do estereótipo de que mulheres não devem ‘jogar bola’, ainda mais por essa prática já ter sido proibida a elas pela lei”. Já a aluna que escolheu Mariele Franco, afirmou que “a morte de uma mulher negra que lutou por uma sociedade mais justa não pode ser esquecida”. O estudante que pesquisou sobre Roberta Close advertiu ao colega que sua pesquisa mostrava ter sido a “modelo sempre alvo de preconceito”. Esses episódios reforçam a relação da conscientização ligada à *práxis humana*, conforme anunciado por Freire (1979), ou seja, a capacidade dos(as) seres humanos refletirem sobre sua ação no mundo, agindo com vistas a combater opressões e desigualdades.

Soma-se a isso a importância do estudo de biografias femininas que apresentem as mulheres como protagonistas de suas histórias, as quais enfrentam os desafios de suas épocas e deixam memórias de resistência, criando possibilidades de inspirar docentes na elaboração de práticas educativas críticas (Viana, 2023), que possam conduzir à complexificação da conscientização dos(as) discentes.

4.3.5 Gênero e Colonialidade

Nessa aula, foi apresentado aos(as) participantes conceitos como racismo (Gonzalez, 2020), colonialidade (Quijano, 2005; Segato, 2021), trabalho de cuidado (Fraser, 2024) e interseccionalidade (Muniz, 2018) por meio de uma exposição dialogada de conteúdo, com o suporte de slides. As respostas do questionário, em que os trinta e três participantes afirmaram desconhecer a palavra interseccionalidade e em que 54,5% dos(as) alunos(as) apontaram que a meritocracia é suficiente para o sucesso de uma pessoa, evidenciaram a necessidade de uma abordagem que enfatizasse o cruzamento das opressões de gênero, classe e raça.

Figura 34: Proposta de atividades sobre gênero e colonialidade

Análise o quadro *Mãe Preta*, de Lucílio de Albuquerque, 1912.



1) O que está sendo retratado na imagem?

2) A *colonialidade* atinge todas as mulheres da mesma maneira? Justifique.

Leia a reportagem.

Caso Miguel: a queda de menino do 9º andar que levou à condenação da patroa da mãe dele por abandono de incapaz

Garoto de 5 anos caiu após ser deixado aos cuidados da patroa da mãe. Sari Corte-Real, ex-primeira-dama do município de Tamandaré, foi condenada a 8 anos e 6 meses de prisão, mas ainda pode recorrer. Por G1 - 01/06/2022 11h03



Sari Corte Real e menino Miguel - montagem home — Foto: Reprodução

O menino Miguel Otávio Santana da Silva, de 5 anos, morreu após cair do 9º andar de um prédio de luxo no Centro do Recife em 2 de junho de 2020. No momento do acidente, ele tinha sido deixado pela mãe— ex-trabalhadora doméstica que estava na parte de baixo do prédio passeado com o cachorro dos patrões — aos cuidados da então patroa dela, a primeira-dama do município de Tamandaré, Sari Corte-Real.

3) Relacione a obra analisada na questão anterior, produzida em 1912, e as informações apresentadas pela reportagem de 2020.

Análise iconográfica.



4) A mensagem trazida por esse cartaz comemorativo abarca a realidade de todas as mulheres? Justifique.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A análise das narrativas dos(as) discentes demonstrou a conscientização sobre a racialização do trabalho de cuidado e as consequências do patriarcado colonial-moderno de alta intensidade (Segato, 2020) para os habitantes do *Sul Global*, especialmente sobre os corpos femininos negros e indígenas, expostos à violência e privados de oportunidades.

Quadro 10: Respostas das atividades sobre colonialidade e gênero

Perguntas:	Categorias de respostas:
O que está sendo retratado na imagem?	“Uma mulher negra cuidando de uma criança branca”
	“Uma mãe negra deixando de cuidar de seu filho para alimentar um bebê branco”.
	“Uma mulher negra sem o direito de cuidar de seu filho”.
	“Uma mulher preta que tem que priorizar o cuidado do filho da patroa ao invés de seu próprio filho”.
	“O trabalho de cuidado sendo realizado por mulheres pretas”.
	“A desigualdade entre mulheres e crianças brancas e negras”.
A <i>colonialidade</i> atinge todas as mulheres da mesma maneira?	“Não. Depende da sua raça, classe e localidade em que mora”.
	“Não. As mulheres negras sofrem mais desigualdades”.
	“Não. É diferente ser uma mulher branca e rica; e ser uma mulher preta e pobre”.
	“Não. Devido ao preconceito racial”.
	“Não. Mulheres brancas de classe alta são privilegiadas com mais oportunidades”.
	“Não. Mulheres negras, indígenas e latinas sofrem mais opressão/discriminação”.
	“Não. Mulheres negras, pobres e transexuais são mais atingidas”.
Relacione a obra analisada na questão anterior, produzida em 1912, e as informações apresentadas pela reportagem de 2020.	“Ambas demonstram como a mulher negra é tratada como inferior quando comparada às brancas e ricas”.
	“Ainda nos dias atuais, mulheres pretas deixam seus filhos para cuidar das famílias brancas”.
	“A desigualdade entre mulheres brancas e negras”.
	“O trabalho de cuidado ainda é realizado predominantemente por mulheres pretas”.
	“Os efeitos da colonialidade sobre mulheres negras”.
	“A inferioridade com que tratam a mulher negra”.
	“A injustiça com as mulheres negras que não tem tempo de cuidar de seus filhos”.

A mensagem trazida por esse cartaz comemorativo abarca a realidade de todas as mulheres? Justifique.	“Não. Devido ao machismo estrutural”.
	“Não. Pois às vezes não há oportunidades para todas”.
	“Não. Mulheres negras enfrentam mais dificuldades”.
	“Não. A mulher branca e rica tem mais oportunidades”.
	“Não. Pois há desigualdades entre as mulheres”.
	“Não. As oportunidades variam de acordo com a classe, raça e local que residem”.
	“Não. Depende da interseccionalidade”.
	“Não. Não basta só querer, têm as demandas sociais”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Diante das problematizações trabalhadas em sala, percebemos a tomada de consciência dos(as) participantes quanto aos impactos da interseccionalidade nas vivências e oportunidades das mulheres, sejam elas de classe, gênero, raça ou localidade. Assim como o reconhecimento da perspectiva histórica na associação do trabalho de cuidado a mulheres pretas, em detrimento, muitas vezes, do cuidado sobre seus próprios corpos e famílias. Duas alunas destacaram também as opressões sobre as transsexuais, revelando um olhar inclusivo sobre essas identidades ainda vistas por muitos(as) como tabus para serem trabalhadas nas escolas. Embora concordem que há opressão de gênero sobre todas as mulheres, os alunos(as) questionaram a meritocracia e visualizaram as diferentes demandas sociais existentes sobre cada “ser mulher”, especialmente quanto aos privilégios relativos à branquitude e ao poder econômico. O processo de consciência da opressão (Freire, 1987) torna-se basilar em uma educação que se pretenda transformadora, pela qual os(as) estudantes alcancem sua vocação histórica de humanizarem-se no alcance da consciência de si, do outro(a) e do mundo.

4.3.6 A narrativa histórica da “superação do atraso capixaba”

Atentando-nos para as especificidades locais, apresentamos aos(as) participantes da pesquisa elementos da tese de Rafael Cerqueira do Nascimento

(2018) sobre a “narrativa de superação do atraso capixaba”. Buscamos evidenciar como as mulheres foram invisibilizadas na historiografia tradicional capixaba, centrada em feitos de homens brancos da elite.

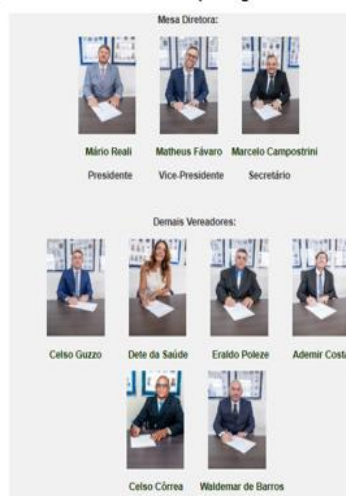
Para iniciarmos as discussões, indagamos aos(as) discentes quais festas do estado eles(as) conheciam, alertando para o fato de que todas as festas mencionadas eram relacionadas à imigração italiana (Festa da Polenta, de Venda Nova do Imigrante; Festa do Imigrante Italiano, de Santa Teresa; Itália Mia, de Demétrio Ribeiro-João Neiva; Itália Unita, de Guaraná-Aracruz). Introduzimos, então, o conceito do “mito da italianidade”³³ (Dadalto, 2008) e a importância da desconstrução de narrativas eurocêntricas presentes em nosso estado. Ademais, reforçamos o impacto do eurocentrismo e da colonialidade na historiografia tradicional do Espírito Santo, silenciando sujeitos históricos como as mulheres, indígenas e negros(as).

Figura 35: Proposta de atividades sobre a história local

1. a) Com a ajuda do Google Maps, selecione 10 (dez) ruas mais conhecidas da nossa cidade. 1. _____ 2. _____ 3. _____ 4. _____ 5. _____ 6. _____ 7. _____ 8. _____ 9. _____ 10. _____ b) Entre elas há nome de pessoas? () Sim. () Não. c) A maioria são homens brancos? () Sim. () Não. d) Há nome de mulheres? () Sim. () Não. e) Se sim, estas mulheres estão relacionadas a figuras religiosas? () Sim. () Não. () Algumas. f) Relacione esse cenário, que se repete nos diferentes municípios do Espírito Santo, à tese da “narrativa de superação do atraso capixaba”, de Rafael Cerqueira do Nascimento.
--

³³ O chamado “mito da italianidade” no Espírito Santo refere-se à construção simbólica e historiográfica que enfatiza a imigração italiana como elemento central da identidade cultural do estado. Tal narrativa valoriza o trabalho e a cultura dos imigrantes italianos como traços fundadores do desenvolvimento regional. Essa visão tende a invisibilizar ou secundarizar a contribuição histórica de populações indígenas e negras, reforçando uma memória seletiva e eurocentrada.

2. Você conhece a composição atual dos vereadores que legislarão em João Neiva até 2028?



a) Quais rupturas e continuidades históricas você observa ao analisar a composição atual da câmara municipal de vereadores em nosso município?

b) Compare essa composição aos dados levantados sobre a representação política das mulheres em nosso estado.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

A proposição da atividade visou a estimular a percepção dos(as) estudantes da presença de elementos do patriarcado capixaba em nossa cidade, João Neiva, e de discursos que privilegiam personagens vistos ao longo da história do Estado do Espírito Santo como símbolos do progresso, favorecendo a marginalização de grupos tidos como representantes do atraso.

Quadro 11: Respostas das atividades sobre história local

Perguntas:	Categorias de respostas:
Ruas da cidade de João Neiva selecionadas pelos(as) estudantes	Homens: Av. Presidente Vargas, Rua Negri Orestes, Rua Arnulfo Neves, Rua Tabelião Alfredo Almeida, Av. Hélio Guasti, Rua Silvino Matos, Rua Sarcinelli Antônio, Rua Genésio Francisco do Santos, Rua Dr. Henrique Delcaro, Rua Dr. Mauro de Mattos Pereira, Rua São José, Rua Alencar Araripe, Rua Plácido Vassalo, Rua Pedro Nolasco, Rua São Carlos, Rua Eduardo Bozzi, Rua Marcos Rampinelli, Rua Benedito Gadioli Neto, Rua José Aurélio dos Santos, Rua Paulo Zeni, Rua Devens Guasti, Rua Dionízio Gadioli, Rua Francisco Campostrini, Rua Vereador Osmar Peixoto, Rua João Marozzi, Rua Hélio Plazzi, Rua Brígido Coutinho, Rua José Rebouças, Rua Francisco Barbosa, Rua César Augusto Sarcinelli
	Mulheres: Rua Cândida Neves, Rua Maria B. Almeida Plazzi, Rua Clementina Cavaglieri da Silva, Rua Teresita Borrini Farina
	Diversos: Avenida Sete de Setembro, Avenida Brasil, Rua Quinze de Novembro, Rua Sul América, Rua das Orquídeas, Rua dos Ipês, Rua Vinhático, Rua dos Jatobás, Rua Castanheiras, Rua Jacarandás

Entre elas há nomes de pessoas?	100% dos(as) participantes responderam que sim.
A maioria são homens brancos?	100% dos(as) participantes responderam que sim.
Entre as ruas selecionadas, há nome de mulheres?	Mais de 90% dos(as) participantes respondeu que não.
Se sim, estas mulheres estão relacionadas a figuras religiosas?	Os(As) três participantes responderam que não.
Relacione esse cenário, que se repete nos diferentes municípios do Espírito Santo, à tese da “narrativa de superação do atraso capixaba”, de Rafael Cerqueira do Nascimento.	“A maioria das ruas têm nomes de homens descendentes de europeus”.
	“A nomeação das ruas reforça o mito da italianidade”.
	“O nome das ruas revela a desigualdade de gênero, o patriarcado”.
	“A forte cultura europeia presente no Brasil, no estado e no município”.
	“Mostra os privilégios dos homens da elite, vistos como superiores”.
	“Porque o crescimento do estado era ligado aos homens”.
	“Os homens brancos são considerados os responsáveis pelo progresso”.
	“A forte influência dos imigrantes e a desvalorização dos nativos, afrodescendentes e mulheres no nosso estado”.
	“As ruas, as estátuas e até o nome do município de João Neiva homenageiam homens brancos”.
Quais rupturas e continuidades históricas você observa ao analisar a composição atual da câmara municipal de vereadores em nosso município?	“Há uma baixa representatividade das mulheres”.
	“A maioria são homens brancos”.
	“Mesmo com as mulheres tendo conquistado direitos, há heranças patriarcais, por isso as mulheres são minorias nos cargos políticos”.
	“A mulher conquistou espaço na política, mas possui poucos cargos”.
	“O patriarcado, onde só uma mulher ocupa esse espaço de poder”.
	“Há uma diversidade, mulher, negros, mas a predominância dos homens brancos mostra que não mudou o suficiente”.
	“A maioria são homens brancos, reforçando a tese dos privilégios do homem descendente de europeu nos cargos de poder”.
Compare essa composição aos dados levantados sobre a representação política das mulheres em nosso estado.	“Baixa representatividade política das mulheres no Espírito Santo”
	“As mulheres ocupam poucos cargos de poder”
	“As mulheres são minoria nos cargos políticos do estado, o que é desproporcional ao eleitorado, pois são a maioria”.
	“No estado e no município predominam os homens brancos na política”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

As narrativas produzidas pelos(as) estudantes revelam uma conscientização histórica que contribui para a formação de identidades abertas à alteridade (Schmidt, 2017), elemento essencial para que os(as) alunos(as) reflitam sobre suas próprias vidas, percebendo-se como sujeitos capazes de modificar a realidade e de se modificarem. Essa apropriação da conjuntura histórica local, reconhecendo os privilégios de grupos como os homens brancos, e as exclusões de grupos como as mulheres, favorece a superação da consciência histórica tradicional e exemplar, que conduzem à repetição de padrões sociais, para a consciência crítica e genética, levando ao questionamento e à complexificação da diferença (Rüsen, 2015).

4.3.7 Roda de conversa com servidora da secretaria de Direitos Humanos

Como estratégia para que os(as) participantes tenham uma maior compreensão das especificidades sobre as mulheres no município em que residem e percebam-se como sujeitos históricos capazes de transformar a realidade, foi mobilizada uma conversa com uma servidora da secretaria de Direitos Humanos de João Neiva, para dialogarmos sobre o tema “Mulheres: contra toda forma de violência”.

Figura 36: Registro de roda de conversa com servidora da secretaria de Direitos Humanos do município de João Neiva/ES



Fonte: Acervo da autora, 2025.

Inicialmente, a convidada percorreu sobre a trajetória histórica dos direitos femininos no Brasil, destacando marcos legais desde o século XIX até os dias atuais e apresentando canais de atendimento e apoio à mulher. Durante a escuta atenta

dos(as) estudantes, ela utilizou o conceito *mulherismos*, evidenciando as várias possibilidades de *ser mulher* e os impactos dos fatores sociais sobre os diferentes sujeitos. Como mulher negra, professora aposentada e servidora pública, relatou a importância de estarmos atentos à manutenção dos direitos conquistados e da não permissão de debates sobre políticas públicas direcionadas aos diferentes grupos sociais sem suas devidas representações (“nada de nós sem nós”).

Em seguida, a servidora divulgou dados levantados pela secretaria de Direitos Humanos sobre a violência contra a mulher em João Neiva. Segundo ela, há um alto índice de violência contra as mulheres no município, estando entre os crimes mais recorrentes. Desses, 74% ocorreram nas residências das vítimas, 55% com mulheres negras; sendo a faixa etária mais atingida entre 18 a 24 anos.

Mediante a interação dos(as) discentes, que se surpreenderam com os dados apresentados, a palestrante salientou as mazelas enfrentadas pelas mulheres negras no Brasil, no estado e no município, como a maior sujeição à violência e ao trabalho precarizado, citando Angela Davis: “Quando a mulher negra se movimenta, toda a estrutura da sociedade se movimenta com ela”. Nesse momento, o machismo e o racismo estrutural foram notabilizados, demonstrando as heranças históricas das opressões de gênero, classe e raça. Esse reconhecimento da subjetividade dos(as) menos privilegiados(as) (hooks, 2013), possibilita a ação transformadora dos(as) participantes na realidade local como agentes políticos atuantes.

4.3.8 Pesquisas capixabas sobre a História das Mulheres: olhares críticos

Diante do desafio de que o conhecimento acadêmico chegue em sala de aula e na defesa que a teoria da história relacione-se diretamente com a didática da História (Rüsen, 2015), inserimos em nossa proposta didática estudos críticos sobre a História das Mulheres Capixabas, com a análise de fontes locais que favoreçam a problematização da construção social do papel das mulheres.

Figura 37: Proposta de atividades abordando pesquisas críticas capixabas sobre a História das Mulheres

- 1) Leia os relatos apresentados pelo historiador capixaba Sebastião Pimentel Franco sobre autos criminais registrados na Comarca de Vitória, no ano de 1857.

Em seu depoimento, Manoel diz que vinha tendo desavenças com sua esposa por ela sair de casa sem a sua autorização, e que a gota d'água para ele tê-la agredido foi o comportamento dela, quando eles se dirigiam para Viana em companhia de Delfina Maria da Victoria e mais quatro guardas nacionais com suas respectivas esposas. O comportamento a que Manoel se refere é que Sebastiana estava embriagada e por isso lhe dirigia palavras insultuosas. Assim, no meio do caminho, quebrou um cipó e deu-lhe várias cipoadas, o que resultou, alguns dias depois, no internamento de Sebastiana no Hospital da Santa Casa de Misericórdia, por ter abortado (Franco, 2014, p. 83).

Senhorinha Maria Pinto era solteira e passou a viver na sua casa com seu amásio, Manoel Antônio do Nascimento. Como ele, ao chegar à casa, não encontrou o jantar pronto perguntou a ela por que a comida não estava na mesa, ao que ela respondeu "Porque sua mãe não fora cozinhar". As atitudes de Senhorinha, de convidar o amásio para morar em sua casa, de afrontá-lo por não desejar fazer a refeição, são uma clara demonstração de sua independência. Tomaria, ainda, outra decisão que mostrava a sua coragem a não se submeter aos designios masculinos. Quando foi agredida por Manoel, colocou-o para fora de sua casa e levou-o às barras da Justiça (Franco, 2014, p. 85).

- a) De que maneira os autos criminais apresentados contribuem para quebrar o estereótipo sobre as mulheres capixabas que viviam em Vitória durante o século XIX?

- b) Relacione esses relatos aos dados atuais sobre a violência doméstica contra as mulheres no Espírito Santo.

- 2) Analise as matérias das revistas a seguir:



Fonte: (Revista Capixaba, 1969).

Marcela Temer: bela, recatada e "do lar"

A quase primata-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de viajar na última das joias e ainda não tem mais um filho com o vice

Por Juliana Moraes
14 de maio de 2016



Marcela, mulher do vice Michel Temer, aparece recatada e sempre sorridente (Jornal Folha de São Paulo)

Fonte: (Linhares, VEJA, abril de 2016).

- a) Relacione as matérias publicadas em Vitória pela Revista Capixaba no ano de 1969, período da Ditadura Militar brasileira, ao conservadorismo presente na reportagem de 2016.

- b) Diferencie o perfil das mulheres apresentadas nos autos criminais do século XIX das retratadas nas revistas século XX e XXI.

3) Atualmente, a exaltação da ideia de "esposa troféu" tem sido amplamente divulgada nas redes sociais.

Esposa troféu: como a onda do retrocesso se espalha pelas redes

Multiplicam-se os vídeos de mulheres que glorificam a vida dedicada exclusivamente ao lar ou só a aparecer, toda linda, ao lado do marido

Por **Maria Figueira** @mariafigueira

Publicado em 3 ago 2024, 09:04 - Atualizado em 3 ago 2024, 09:05



À MODA ANTIGA - Dona de casa do passado: moldada para cuidar da casa (iStock/Getty Images)

Fonte: (Firpo, Veja, ago. de 2024).

a) A "escolha" por ser uma esposa troféu é possível para todas as mulheres? Justifique.

b) Discorra sobre os desdobramentos que os estereótipos sobre as mulheres, limitando seu papel social, podem gerar.

Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

As atividades propostas buscaram atrelar o conhecimento histórico ao método científico, através da crítica das fontes históricas, além de relacioná-lo às demandas da vida prática, conforme proposto por Rüsen (2015), como a necessidade de desconstrução dos estereótipos atribuídos ao gênero feminino.

Quadro 12: Respostas das atividades abordando pesquisas críticas capixabas sobre a História das Mulheres

Perguntas:	Categorias de respostas:
De que maneira os autos criminais apresentados contribuem para quebrar o estereótipo sobre as mulheres capixabas que viviam em Vitória durante o século XIX?	“São relatos de mulheres que enfrentaram os homens”.
	“Mulheres que não se calam diante da violência masculina”
	“Apresentam mulheres que denunciaram os homens à Justiça”.
	“Mulheres que eram donas de si, muitas vezes vistas como agressivas e imorais”.
	“Fala de mulheres que não seguiam os padrões de comportamento impostos a elas: submissas, do lar e recatadas”.
	“Mostra a diversidade de mulheres, que muitas fugiam da idealização, trabalhando fora e se defendendo do marido, especialmente as mulheres pobres”.

Relacione esses relatos aos dados atuais sobre a violência doméstica contra as mulheres no Espírito Santo.	“A violência contra a mulher ainda é naturalizada por muitos capixabas”.
	“Os índices de violência doméstica contra a mulher ainda são altos no estado”.
	“O Estado do Espírito Santo é historicamente perigoso e violento com as mulheres”.
	“Os dados mostram que o local onde as mulheres mais são violentadas é em suas casas, principalmente pelos maridos”.
Relacione as matérias publicadas em Vitória pela <i>Revista Capixaba</i> no ano de 1969, período da Ditadura Militar brasileira, ao conservadorismo presente na reportagem de 2016.	“As reportagens reforçam o estereótipo feminino de ser bonita, recatada, cuidar da casa e dos filhos”.
	“Veem o casamento como um negócio em que as mulheres devem servir seus maridos”.
	“Estimulam a dependência financeira feminina, mesmo para aquelas que fizeram faculdade”.
	“Mostram a idealização feminina como dóceis e submissas”.
Diferencie o perfil das mulheres apresentadas nos autos criminais do século XIX das retratadas nas revistas do século XX e XXI.	“As matérias objetificam as mulheres como propriedades do marido”.
	“Os autos retratam mulheres que se rebelam e lutam por seus direitos; nas revistas mulheres submissas e recatadas”.
	“Na primeira, mostra mulheres independentes que quebram estereótipos de gênero; na segunda, reforça esses estereótipos de belas, dóceis e do lar”.
	“Os autos falam da realidade de mulheres comuns; enquanto as revistas se direcionam a mulheres idealizadas da classe alta, mostrando apenas mulheres brancas”.
A “escolha” por ser uma esposa troféu é possível para todas as mulheres? Justifique.	“Os autos descrevem o dia a dia de mulheres vítimas de violência doméstica; as revistas retratam apenas mulheres brancas da elite, como se a dependência no casamento não representasse um risco às mulheres”.
	“Não. Há muita desigualdade social no Brasil, o salário de um só quase nunca é o suficiente”.
	“Não. A maioria das mulheres precisam trabalhar fora para sustentar suas famílias e ainda fazem o trabalho doméstico e de cuidado”.
	“Não. Algumas mulheres sabem dos perigos da dependência emocional e financeira”.

	“Não. É para uma minoria extremamente baixa, só é possível para mulheres da classe alta, casadas com homens ricos. A realidade é muito distante da maioria das mulheres negras e periféricas”.
Discorra sobre os desdobramentos que os estereótipos sobre as mulheres, limitando seu papel social, podem gerar.	“Dependência financeira e emocional feminina”.
	“Falta de representatividade política das mulheres nos espaços de decisão e invisibilidade”.
	“Dificuldade de sair de situações de todo tipo de violência contra a mulher, impactando no aumento do número de feminicídios”.
	“Quadros depressivos e ansiedade por abrir mão dos sonhos para viver os projetos do marido”.
	“Sobrecarga ao realizar sozinha os trabalhos domésticos e de cuidado”.
	“A naturalização da inferioridade feminina, gerando o aumento do preconceito e da misoginia”.
	“A perda de direitos conquistados e a justificativa de tratamento diferenciado entre os sexos, com diferença salarial e dificuldade de alcançar altos postos de trabalho”.
	“Vulnerabilidade social em caso de separação”.
	“Reforça o patriarcado e a ideia de que mulher só serve para ficar em casa. Os homens se sentem no direito de definir como a mulher deve agir e o que deve vestir”.
	“Problemas de baixa autoestima tanto nas mulheres que vivem essa idealização quanto nas que a tomam como modelo e não a alcançam”.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

As narrativas dos(as) estudantes demonstram que o contato com o estudo sobre autos criminais do século XIX (Franco, 2014) auxiliou na quebra do estereótipo a respeito do comportamento feminino e à desnaturalização da *mística feminina* (Friedman, 1971), que associa as mulheres à docilidade e à submissão. Além disso, o contato com as fontes possibilitou a compreensão da violência contra as mulheres no estado do Espírito Santo como o algo histórico, apropriação fundamental para se obter a conscientização genética sobre a temática.

Já as matérias da *Revista Capixaba* (Nader; Morgante, 2021) exemplificaram com bastante nitidez as assimetrias de gênero presentes em discurso conservadores e a valorização do “sujeito da modernidade” que, conforme denunciou Segato (2020),

é tido como homem, branco, alfabetizado, proprietário e líder da família. Os(as) participantes, atentaram-se para o fato das reportagens serem direcionadas a mulheres brancas, heterossexuais e que seguíam os padrões comportamentais atribuídos ao seu sexo, invisibilizando mulheres negras, indígenas e mestiças. A idealização do feminino, “bela recatada e ‘do lar’”, foi compreendida pelos(as) alunos(as) como excludente e elitista, herança do *patriarcado colonial-moderno de alta intensidade* (Segato, 2020).

Destacamos a resposta de uma aluna negra que diferenciou o perfil das mulheres capixabas retratadas nos autos criminais do século XIX e nas revistas do século XIX: “As mulheres dos auto criminais se caracterizam pela oposição à submissão aos seus maridos, já as revistas mostram mulheres brancas e ricas, que alimentam os estereótipos de dependência”.

Embora compreendam a relevância e a dignidade do trabalho doméstico, a complexificação da conscientização, crítica e genética, garantiu que os(as) discentes relacionassem as discussões sobre a construção social do papel das mulheres a demandas do tempo presente (Rüsen, 2015), constatando os perigos da recente onda conservadora, como o enaltecimento da “esposa troféu”, que reforça a *mística feminina* e desconsidera os fatores que expõem as mulheres à vulnerabilidade social.

4.3.9 Análise de biografias femininas

Na última atividade proposta aos(as) participantes da pesquisa, solicitamos que cada um(a) inserisse no link disponibilizado três palavras que remetessem a algo relacionado ao estudo da História das Mulheres. As respostas formaram uma nuvem de palavras, na qual os termos elencados mais vezes pelos alunos(as) foram gerados em fonte maior. A fim de evitar inconsistências, solicitamos que os(as) estudantes mostrassem as respostas para a professora-pesquisadora antes do envio, evitando erros gramaticais.

Figura 38: Nuvem de palavras com conceitos sobre a História das Mulheres



Fonte: Elaborado pela autora, 2025.

O levantamento desses conceitos demonstrou a apropriação ao longo do desenvolvimento da proposta pedagógica de uma terminologia relevante para a epistemologia feminista. Em seguida, solicitamos aos(as) discentes que realizassem análises escritas de biografias femininas que marcaram a História do Espírito Santo ou as suas vidas, relacionando-as aos termos estudados. Entre elas, elencamos seis trechos que abarcam conceitos evidenciados na nuvem de palavras, três de narrativas sobre personalidades que marcaram a História capixaba; e três de relatos que envolvem mulheres marcantes na vida de três alunas negras.

ALUNA A

Maria Stella de Novaes, nascida em 1894, no Espírito Santo, estado conservador e patriarcal, foi professora e pesquisadora, indo contra os estereótipos que havia sobre as mulheres da época de ser recatada, submissa e do lar. Feminista, fez parte de diversas instituições culturais, questionando os papéis tradicionalmente atribuídos ao sexo feminino, lutando pela equidade entre homens e mulheres.

ALUNA B

Judith Leão Castello Ribeiro, nascida no município da Serra, em 1898, foi a primeira mulher eleita Deputada Estadual no Espírito Santo. Atualmente, as mulheres têm maior representatividade política se comparada à sua época, porém, o número é bastante reduzido, principalmente em nosso estado. Hoje em dia, muitas políticas ainda são atacadas e desrespeitadas em seus momentos de fala pelos homens machistas que as desvalorizam por serem mulheres.

ALUNA C

Dona Astrogilda Ribeiro dos Santos, nascida em 1934, participou ativamente da Banda de Congo São Benedito do Rosário, em Vila do Riacho, município de Aracruz. Ela quebrou estereótipos de gênero ao ajudar a preservar e dar visibilidade à cultura do Congo no Espírito Santo. Em sua trajetória, foi guia espiritual, parteira e ajudou a dar reconhecimento às religiões de matriz africana.

ALUNA D

Minha avó, mulher negra, presidente do grupo da Banda de Congo São Benedito, é um exemplo de força e resistência. Ela grita nos palanques e palcos da vida na cidade de João Neiva, interior do Espírito Santo. Uma mulher que dá voz à cultura negra e recentemente levou nossa representatividade aos Planaltos de Brasília.

ALUNA E

Minha mãe estudou até o 4º ano do Ensino Fundamental, pois precisava ajudar minha avó a cuidar dos meus tios. Trabalhou em casas de famílias e, em 2014, entrou na rodoviária como faxineira. Hoje, é gerente, mas foi muito criticada e sofreu preconceito por funcionários que diziam não receber ordens de uma faxineira. Ainda sofre críticas de alguns clientes pelo simples fato de ser mulher, o que mostra o machismo e a misoginia em nossa sociedade.

ALUNA F

Minha avó se casou muito cedo e mudou de estado. Longe da família, depois do primeiro filho, viveu um relacionamento abusivo, realizando os trabalhos domésticos e sofrendo humilhações. Quando se separou e voltou para a cidade da família, foi recriminada por não ter mantido o casamento. Essa é a história de uma mulher forte que viveu as consequências de uma sociedade patriarcal.

As análises das biografias femininas inferem que as aprendizagens dos(as) estudantes sobre a História das Mulheres levou à complexificação da conscientização quanto à temática, ampliando seu repertório e sua capacidade de problematização. Embora os(as) participantes tenham superado o âmbito da espontaneidade e possuam um olhar crítico sobre as demandas sociais femininas, suas narrativas demonstram que as possibilidades de aprofundamento e historicização da abordagem sobre as mulheres não se esgotam ou são suficientes. Essa realidade ocorre devido a vivências escolares, como faltas e dispersões, mas principalmente devido a consciência da constante busca pelo “ser mais”, expressa por Paulo Freire (1987), como uma vocação ontológica, exigindo de cada um(a) o compromisso de intervir no mundo ao mesmo tempo em que se humaniza.

4.4 VALIDAÇÃO DA PRÁTICA EDUCATIVA PELOS(AS) ESTUDANTES

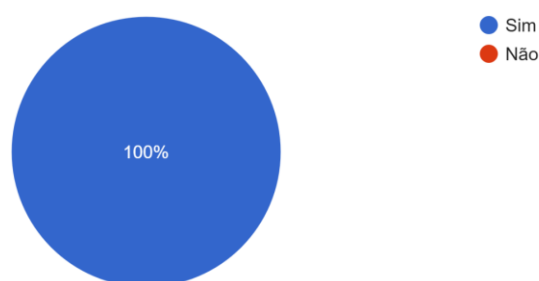
Por se tratar de um mestrado profissional na Área de Ensino, orienta-se a validação pelo público-alvo das práticas educativas desenvolvidas (Leite, 2019). Assim, a fim de realizarmos uma escuta ativa dos(as) alunos sobre as aulas realizadas durante a pesquisa, aplicamos um questionário, sem identificação do(a) respondente, que contou com a participação de vinte e nove estudantes, dos(as) trinta e três participantes. Destacamos a relação dialógica em todo processo de ensino-

aprendizagem entre professora-pesquisadora e discentes, porém, aplicamos esse instrumento a fim de registrar as percepções dos(as) participantes da pesquisa sobre a prática desenvolvida, uma vez que as atividades desenvolvidas serão contempladas no produto educacional.

Figura 39: Gráficos das respostas da validação da prática educativa pelos(as) estudantes

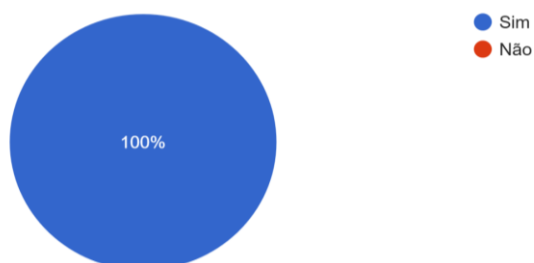
1 - Você considera que as aulas contribuíram para a sua conscientização sobre a História das Mulheres no Brasil e mais especificamente no estado do Espírito Santo?

29 respostas



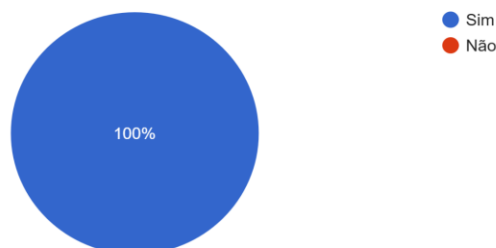
2- A linguagem dos materiais era acessível?

29 respostas



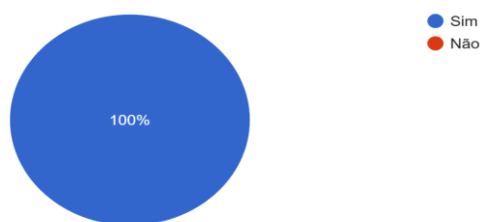
3- As fontes históricas auxiliaram na consolidação do conteúdo (músicas, quadros, reportagens, auto criminais, propagandas)?

29 respostas



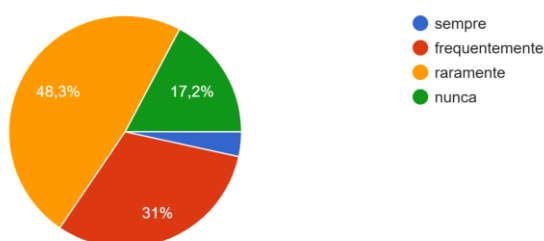
4- Você considera que o e-book a ser elaborado pode colaborar para que outros adolescentes ampliem seu conhecimento e apropriem-se de conceitos importantes sobre a temática?

29 respostas



5- Você já teve acesso a outros materiais didáticos que abordem questões específicas do Espírito Santo?

29 respostas



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Em 100% das respostas os(as) discentes afirmaram considerar que as aulas contribuíram para a sua conscientização sobre a História das Mulheres no Brasil e, mais especificamente, no estado do Espírito Santo; que a linguagem dos materiais era acessível; que as fontes históricas auxiliaram na consolidação do conteúdo (músicas, quadros, reportagens, auto criminais, propagandas); que o *e-book* a ser elaborado pode colaborar para que outros(as) adolescentes ampliem seu conhecimento e apropriem-se de conceitos importantes sobre a temática.

Quanto ao acesso a outros materiais didáticos que abordam questões específicas do Espírito Santo, 65,5% dos(as) vinte e nove alunos(as) assinalaram raramente ou nunca. Esse dado reforça a necessidade de elaboração de produtos educacionais que explorem a história local.

De um espaço no formulário destinado aos(as) estudantes escreverem dicas, sugestões e críticas, elencamos cinco comentários.

ESTUDANTE 01

A aula foi muito produtiva, aprendi diversos termos que demonstram a luta das mulheres e sua importância.

ESTUDANTE 02

Eu gostei muito, pois podemos nos conscientizar sobre o que ocorreu com as mulheres na história do Espírito Santo.

ESTUDANTE 03

Eu amei as aulas, além de ser um momento de mais aprendizado, é um momento em que podemos dividir as ideias, comentar sobre algum relato, e as aulas ajudaram muito, nós que estamos na reta final, pode cair até em questões de vestibular sobre esse tema abordado, aprendi muitas coisas nas aulas, já chego em casa falando sobre essa aula de tanto que eu gosto!!

ESTUDANTE 04

Toda a forma de explicar e o conteúdo estavam muito bons, parabéns a professora por sua pesquisa e empenho total.

ESTUDANTE 05

Eu gostei muito da abordagem do tema, foi bem fixado e é muito importante para o pensamento crítico e a valorização da mulher.

No processo de finalização da prática educativa, os comentários dos(as) alunos(as) indicam a importância da sala de aula como espaço de produção de conhecimento e a responsabilidade do(a) professor(a)-pesquisador(a) de refletir sobre suas práticas, assumindo a ação docente como política (Freire, 1979; hooks, 2013).

Concluímos que o desenvolvimento da prática educativa levou a uma complexificação da consciência histórica dos(as) estudantes sobre a História das Mulheres. No início da abordagem, os dados do questionário diagnóstico indicavam um nível de aprendizagem mais próximo de uma consciência histórica tradicional/exemplar (Rüsen, 2015, p. 207). Isso aparece, por exemplo, na dificuldade de conceituar tipos de violência, no desconhecimento de noções como interseccionalidade e na presença de explicações individualizantes, como responsabilizar mulheres por permanecerem em relações abusivas. Além disso, havia uma tendência a não reconhecer desigualdades estruturais. Ao longo das atividades, as narrativas produzidas pelos(as) estudantes revelam uma mudança qualitativa importante. Os(as) estudantes passaram a reconhecer que desigualdades de gênero não são “naturais”, mas construídas historicamente. Isso fica evidente quando identificam o patriarcado, o machismo e a invisibilização feminina em fontes históricas e no presente. Há, portanto, um deslocamento para uma leitura mais crítica das permanências históricas. Os(as) alunos(as) passam também a diferenciar experiências femininas com base em raça, classe e território. A compreensão de que mulheres negras, pobres e periféricas enfrentam maiores desigualdades indica avanço para uma consciência histórica crítica/genética (Rüsen, 2015, p. 209).

Por fim, as narrativas finais demonstram que os(as) estudantes passaram a se reconhecer como parte da história, relacionando conteúdos escolares às suas próprias vivências e às de suas famílias. Além disso, observa-se o desenvolvimento de uma linguagem conceitual mais sofisticada, com o uso de termos como misoginia, patriarcado, estereótipos e interseccionalidade de forma contextualizada, o que evidencia não apenas memorização, mas apropriação crítica. Essas mudanças não foram homogêneas, nem definitivas, visto que a conscientização é um processo, mas indicam, de todo modo, a complexificação da consciência histórica, uma vez que os(as) estudantes passaram a historicizar o passado e o presente de forma crítica.

5 PRODUTO EDUCACIONAL - CONSCIENTIZAÇÃO E VALORIZAÇÃO DA HISTÓRIA DAS MULHERES: UM OLHAR SOBRE A REALIDADE CAPIXABA

Diante da importância da formulação de materiais educativos que rompam com o caráter eurocêntrico e patriarcal presente em muitos livros didáticos, construímos um produto educacional em formato de *e-book*, no intuito de evidenciar como o ensino crítico da disciplina História pode contribuir para combater o apagamento das mulheres no passado e no presente da história brasileira e, em especial, da história capixaba.

Intitulado *Conscientização e valorização da História das Mulheres: um olhar sobre a realidade capixaba*, o *e-book* apresenta-se como uma resposta prática, no campo do ensino, ao problema de pesquisa que investigamos. Ou seja, ele estabelece uma ponte entre a historiografia crítica e a sala de aula, contribuindo para a conscientização dos(as) estudantes acerca da construção do papel social atribuído às mulheres ao longo do tempo.

Figura 40: Ilustração da capa do *e-book* e QR code para acessá-lo



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Em nossa pesquisa, concluímos que os avanços nos estudos sobre a História das Mulheres e, mais especificamente, sobre as mulheres capixabas, constituem-se como elemento fundamental para que professores(as) trabalhem a história local, favorecendo que os(as) discentes percebam-se como sujeitos históricos atuantes na

realidade. A análise dos discursos produzidos pelos(as) alunos(as) durante a aplicação da prática educativa evidenciou a complexificação da consciência histórica e, conseqüentemente, de suas competências narrativas (Rüsen, 2015) quanto à temática das mulheres. No ensino de História, desenvolver essas competências significa estimular os(as) estudantes a pensarem historicamente, entendendo a sociedade atual como resultado de processos históricos, constituída por mudanças e permanências nesse percurso.

Durante o desenvolvimento desse produto, buscamos demonstrar as desigualdades de gênero como fenômenos históricos, sociais e culturais, evidenciando as conquistas no processo de luta por direitos, bem como, os desafios ainda enfrentados. Ao reconhecer a permanência de desigualdades, como as relacionadas ao gênero, o(a) estudante constrói sua identidade tanto no plano individual quanto no coletivo. Nesse processo, a aprendizagem histórica contribui para orientar as ações na vida prática, favorecendo que o(a) discente se compreenda como sujeito histórico, capaz de posicionar-se criticamente e intervir no contexto social em que está inserido(a).

Nessa perspectiva, o produto educacional foi construído com vistas a contribuir para que os(as) alunos(as) desenvolvam a capacidade de narrar o passado local de forma menos excludente e mais crítica em relação ao papel das mulheres, construindo narrativas a partir de fontes e debates historiográficos, algo fundamental no processo de complexificação da consciência histórica. Por isso, esse material educativo, elaborado para estudantes do Ensino Médio, com linguagem acessível e diagramação pensada para esse público-alvo, possui uma vasta referência teórica sobre o estudo da História das Mulheres, com um olhar específico para a historiografia capixaba.

Desenvolvido a partir da experiência didática descrita em nosso tópico anterior, o *e-book* foi formulado tendo em vista a participação dos(as) estudantes no processo de ensino-aprendizagem e sua validação das práticas desenvolvidas. Diante disso, no final de cada capítulo, o *e-book* conta com uma seção de atividades, já aplicadas e validadas pelos(as) participantes da pesquisa, envolvendo a análise de fontes históricas nacionais e locais. Assim, destacamos as fontes como produto indispensável à didática da História, possibilitando a análise crítica dos documentos e a aproximação dos(as) discentes com o fazer historiográfico.

Quanto à estrutura do *e-book*, inicialmente, tendo em vista a sensibilização e identificação dos(as) estudantes ao tema, apresentamos o texto “A irmã de Shakespeare”, de Virgínia Woolf (1928), que discute a desigualdade histórica de oportunidades entre homens e mulheres na produção intelectual e artística. Em seguida, na apresentação, explicamos que o material educativo é resultado de uma pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de Humanidades e que objetiva contribuir para a conscientização acerca da construção social do papel das mulheres ao longo da história, com um olhar específico sobre a realidade capixaba. Além disso, diante dos resultados de nossa pesquisa, em que os(as) estudantes careciam previamente do domínio de conceitos basilares ao estudo da História das Mulheres, criamos um glossário temático, com indicação do *Dicionário feminista brasileiro* (Terra, 2022) para aprofundamento.

No primeiro capítulo, intitulado *História das Mulheres*, partimos da reflexão sobre a naturalização das desigualdades de gênero e discutimos como a consciência histórica nos permite questionar aquilo que muitas vezes é apresentado como imutável. Nesse percurso, analisamos o papel da Nova História e da História das Mulheres, destacando a ampliação dos sujeitos históricos e o deslocamento de perspectivas que, por muito tempo, invisibilizaram experiências femininas.

Figura 41: Trecho da seção *A História das Mulheres enquanto campo de estudo*

A História das Mulheres consolidou-se como campo de estudo ao longo da segunda metade do século XX, em diálogo com as transformações da historiografia e com as demandas do movimento feminista. Ao questionar a ideia de um sujeito histórico universal — tradicionalmente masculino —, esse campo ampliou temas, fontes e problemas de pesquisa. Passaram a ganhar destaque as experiências, práticas sociais e formas de atuação das mulheres em diferentes contextos históricos, evidenciando sua participação ativa na vida social, política, econômica e cultural.

Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

Esses debates contribuem para a conscientização acerca das conquistas femininas e das heranças do patriarcado, ressaltando a necessidade de se questionar

ideias sexistas como o papel social atribuído às mulheres, problematização aprofundada nas atividades de análise de fontes históricas – quadro, propaganda e música.

No segundo capítulo, *Gênero e Colonialidade*, debatemos a colonialidade como dimensão fundamental para entender a formação das hierarquias sociais na América Latina e suas implicações nas relações de gênero. Essas discussões colaboram para que os(as) estudantes percebam a interseccionalidade presente na formação das identidades, como a de gênero, raça, classe e localidade, culminando, por exemplo, na sobrecarga do trabalho de cuidado sobre mulheres pretas do Sul Global. Tais questões, presentes nas atividades disponibilizadas no final do capítulo, por meio da análise de fontes como quadro, reportagem e cartaz, favorecem o questionamento de ideias que naturalizam desigualdades e opressões, como a meritocracia, por exemplo.

Figura 42: Trecho da reflexão de Nancy Fraser sobre o trabalho de cuidado

“ Além de diminuir o provimento público e recrutar as mulheres para o trabalho assalariado, o capitalismo financeirizado reduziu os salários reais, aumentando as jornadas de trabalho remunerado necessárias para sustentar uma família e levando a uma corrida desesperada para transferir o trabalho de cuidado para outras pessoas. Para suprir a escassez de cuidado, o regime importa trabalhadoras migrantes dos países mais pobres para os mais ricos. Tipicamente, são as mulheres racializadas, muitas vezes de zonas rurais de regiões pobres, que assumem o trabalho reprodutivo e de cuidado antes realizado pelas mulheres mais privilegiadas.

Mas, para isso, as migrantes precisam transferir suas próprias responsabilidades familiares e comunitárias para outras cuidadoras ainda mais pobres que, por sua vez, precisam fazer o mesmo — e assim por diante, em cadeias globais de cuidado cada vez maiores. Longe de suprir essa carência, o efeito final é que as atividades de cuidado são deslocadas das famílias mais ricas para as mais pobres, do Norte Global para o Sul Global.”

Nancy Fraser (2024, p. 85) em *Capitalismo canibal*:



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

No terceiro capítulo, *As mulheres e a história capixaba*, aproximamos as discussões da realidade capixaba, revelando como narrativas historiográficas, representações sociais e discursos midiáticos tradicionais contribuíram, e ainda contribuem, para a reprodução de silenciamentos, violências e desigualdades de

gênero. Ao mesmo tempo, apresentamos narrativas recentes da historiografia capixaba que abordam a História das Mulheres de maneira crítica, questionando os estereótipos a elas atribuídos e evidenciando seu protagonismo ao longo da história capixaba.

Figura 43: Pesquisas críticas sobre mulheres capixabas apresentadas no terceiro capítulo

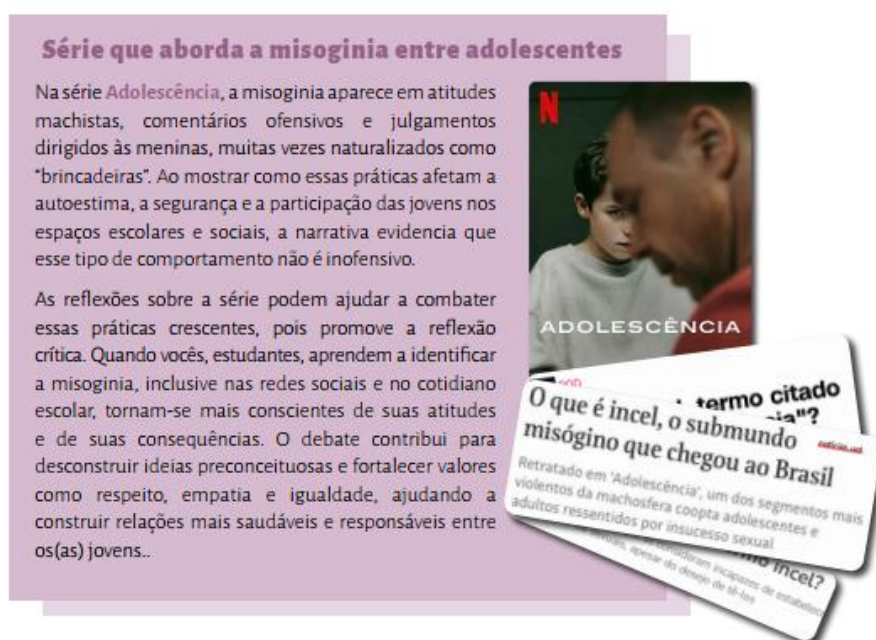


Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

No intuito de fomentar a conscientização dos(as) discentes sobre a história local, a partir de experiências presentes em seus cotidianos, as atividades do terceiro capítulo envolvem a análise do nome das principais ruas do município em que eles(as) residem, e da composição atual da câmara de vereadores de suas cidades. Além disso, os exercícios abarcam fontes capixabas – como autos criminais, matérias de revistas e biografias femininas –, das quais a análise permite evidenciar o protagonismo feminino e a crítica aos estereótipos de gênero.

No quarto e último capítulo, *A misoginia no tempo presente: estratégias de resistência*, voltamos às discussões para o tempo presente, refletindo sobre manifestações contemporâneas da misoginia, especialmente nos ambientes digitais, problematizando seus impactos na vida de mulheres jovens e adolescentes. Paralelamente, destacamos que esse cenário convive com importantes conquistas históricas, expressas na ampliação de direitos, na criação de legislações protetivas e no fortalecimento de redes de enfrentamento à violência.

Figura 44: Indicação aos(as) estudantes de série e informações atuais sobre a misoginia entre adolescentes



Fonte: Elaborado pela autora, 2026.

As atividades finais, que contribuem para a percepção dos(as) estudantes sobre as mudanças e as permanências da história quanto às questões de gênero em seu dia a dia, foram apresentadas quando eles(as) já estavam familiarizados com referências teóricas e historiográficas; portanto, sendo capazes de se perceberem como agentes atuantes no combate à misoginia e na desnaturalização de discursos nocivos que apresentam as mulheres como atreladas ao âmbito privado, problematizando as questões históricas e sociais que perpassam essa ideia.

Destacamos que a principal inovação do produto educacional desenvolvido nesta pesquisa reside em sua proposta de articulação entre as recentes produções

acadêmicas sobre a História das Mulheres com a Educação Básica. Além disso, o trabalho com fontes históricas e a realidade local, possibilitando aos(as) estudantes a complexificação da consciência histórica e, portanto, uma aproximação mais crítica e significativa com o conhecimento histórico. Diferentemente de muitos materiais didáticos tradicionais, que frequentemente apresentam a participação feminina de forma pontual ou secundária, o material proposto busca evidenciar o protagonismo das mulheres na história e, particularmente, no contexto regional, contribuindo para a problematização das desigualdades de gênero e para a ampliação das narrativas históricas trabalhadas em sala de aula.

Outro aspecto relevante do produto consiste no uso sistemático de fontes históricas diversificadas que estimulam o desenvolvimento da análise crítica e do pensamento histórico pelos(as) estudantes. Nesse sentido, o material não se limita à transmissão de conteúdos, mas propõe atividades investigativas que aproximam os(as) alunos(as) do fazer historiográfico, favorecendo a construção de interpretações e o questionamento de silenciamentos presentes nas narrativas históricas tradicionais.

A elaboração do *e-book* fundamenta-se não apenas nos referenciais teóricos que sustentam esta pesquisa, mas, sobretudo, nas demandas concretas observadas ao longo da prática docente. Durante a aplicação da proposta didática, evidenciou-se que os(as) estudantes do Ensino Médio apresentavam lacunas significativas no que se refere à compreensão histórica das desigualdades de gênero. Tais lacunas manifestavam-se na dificuldade de mobilizar conceitos basilares, na tendência à naturalização de práticas discriminatórias e na ausência de referências femininas, especialmente no contexto local capixaba. Essa constatação revela a urgência da construção de materiais didáticos que rompam com abordagens tradicionais ainda presentes no ensino de História, frequentemente marcadas por perspectivas eurocêntricas e androcêntricas. Embora os estudos sobre a História das Mulheres tenham avançado significativamente no campo acadêmico, tais produções nem sempre chegam à Educação Básica de forma sistematizada e acessível. Nesse sentido, o produto educacional desenvolvido busca responder a esse descompasso, estabelecendo uma ponte entre a historiografia crítica e a prática pedagógica.

Ademais, o contexto contemporâneo, caracterizado pela intensificação de discursos misóginos, sobretudo em ambientes digitais frequentados por jovens, reforça a necessidade de intervenções educativas que promovam a reflexão crítica e

o posicionamento ético dos(as) estudantes. Assim, o produto educacional não apenas atende a uma lacuna no campo do ensino de História, mas também se configura como uma resposta a demandas sociais urgentes, ao contribuir para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, problematizar e enfrentar desigualdades de gênero.

O material contribui para o desenvolvimento de habilidades específicas do campo da História, como a análise de fontes históricas, a construção de narrativas fundamentadas e a capacidade de estabelecer relações entre diferentes temporalidades. Tais competências são estimuladas por meio de atividades investigativas que colocam os(as) estudantes em contato com documentos variados, como imagens, músicas, reportagens, autos criminais, aproximando-os do fazer historiográfico. A utilização do material foi pensada de maneira flexível, possibilitando sua adaptação a diferentes contextos escolares. O *e-book* pode ser utilizado como sequência didática completa ou de forma parcial, a partir da seleção de capítulos e atividades específicas, conforme os objetivos do(a) docente. Além disso, pode subsidiar projetos interdisciplinares e discussões relacionadas a temas contemporâneos, como direitos humanos, cidadania e desigualdade de gênero. Essa flexibilidade visa ampliar as possibilidades de apropriação do material por diferentes educadores(as), respeitando as especificidades de cada realidade escolar.

No que diz respeito à sua estrutura, o *e-book* diferencia-se intencionalmente da organização da dissertação. Enquanto esta segue os rigores da escrita acadêmica, com ênfase na fundamentação teórica e na análise dos dados, o produto educacional foi concebido com foco na acessibilidade, na didaticidade e no engajamento do público-alvo. A divisão em capítulos temáticos – História das Mulheres; Gênero e Colonialidade; As mulheres e a história capixaba; e Misoginia no tempo presente – segue uma progressão pedagógica que parte da desnaturalização das desigualdades, avança para a complexificação analítica, aproxima-se da realidade local e, por fim, retorna ao tempo presente, favorecendo a aplicação do conhecimento à vivência dos(as) estudantes. A construção do material fundamentou-se na articulação entre a experiência docente, o referencial teórico e a seleção de fontes históricas. As atividades propostas foram previamente aplicadas e validadas em sala de aula, o que garantiu sua adequação ao público do Ensino Médio. A escolha das fontes buscou contemplar diferentes linguagens e dialogar com a realidade dos(as) discentes, potencializando seu interesse e participação.

Destacamos que a finalidade do material educativo vai além da transmissão de conteúdos, mas busca promover a conscientização histórica acerca das mulheres, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de reconhecer desigualdades como construções históricas, questionar narrativas excludentes, valorizar o protagonismo feminino e atuar de maneira consciente na transformação da realidade social. Trata-se, portanto, de um instrumento pedagógico que articula conhecimento histórico, reflexão crítica e prática social, reafirmando o papel do ensino de História na formação cidadã dos(as) estudantes.

Mais do que oferecer respostas definitivas, ou apresentar-se como uma obra didática prescritiva, o produto educacional desenvolvido pretende estimular indagações e leituras críticas, afinal, pensar historicamente implica reconhecer que as desigualdades são construídas e, portanto, podem ser modificadas. Sua estrutura permite adaptações, favorece a replicabilidade da prática didática por outros(as) educadores(as), atentos(as) às especificidades de suas realidades locais e às carências de orientação dos(as) seus(uas) estudantes no que diz respeito, por exemplo, à desigualdade de gênero e a temas correlatos. Portanto, o produto educacional pode ser apropriado por educadores(as) que compartilhem o interesse em promover um ensino de História mais plural, inclusivo e problematizador, bem como, por estudantes que, com autonomia, busquem respostas para suas próprias indagações, investigando questões relacionadas à História das Mulheres e que estabeleçam conexões entre o conteúdo histórico e sua própria realidade social.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como pesquisa desenvolvida no âmbito de um mestrado profissional em Ensino de Humanidades, este trabalho parte do entendimento de que o ensino de História não é neutro. Posicionados teoricamente em conformidade com a ideia de uma educação como prática de liberdade, proposta por Freire e hooks, nossa proposta de ensino preconiza uma educação transformadora, abordando de forma crítica a construção social do papel das mulheres ao longo do tempo.

Diante do objetivo de fomentar a complexificação da consciência histórica em estudantes do Ensino Médio, por meio de uma prática educativa que contribua para a valorização das mulheres na História do Brasil e, mais especificamente, do Espírito Santo, as contribuições de Jörn Rüsen mostraram-se fundamentais em nossos debates. As proposições do autor reforçam a função central que o ensino de História possui na formação da consciência histórica dos(as) educandos(as), ao mesmo tempo em que estabelecem uma articulação direta entre a produção do conhecimento histórico e a didática da História.

As discussões teóricas desenvolvidas nos dois primeiros capítulos constituíram a base epistemológica para a formulação da proposta de ensino e para a elaboração do material educacional. A denúncia do patriarcado e da colonialidade, bem como a valorização da História das Mulheres dentro de uma perspectiva plural, conduziram à problematização das hierarquias de gênero e a compreensão da diversidade das experiências femininas. O enfoque na história local, apontando lacunas da historiografia tradicional do Espírito Santo, marcado por discursos eurocêntricos e experiências masculinas, evidenciou para os(as) alunos(as) o apagamento das mulheres de determinadas narrativas e o estereótipo de gênero a elas atribuído.

Além disso, a abordagem de narrativas recentes da historiografia crítica capixaba em sala de aula, com ênfase nos estudos sobre a História das Mulheres, demonstrou a contribuição que suas problematizações trazem ao ensino, incentivando os(as) estudantes a refletirem a partir de suas realidades sobre o papel fundamental que as mulheres desempenham em nossa sociedade. Ressaltamos a carência e a relevância de estudos que estabeleçam pontes entre as produções historiográficas capixabas e a sala de aula, constituindo-se como possibilidade de novas pesquisas. Assim, defendemos que o estudo da história local ajuda a ampliar o repertório dos(as)

discentes, contribuindo para a formação de sujeitos críticos, capazes de intervir nas desigualdades que estruturam a sociedade, ao compreenderem que elas são construções históricas e, portanto, podem ser modificadas.

Nesse sentido, chamamos a atenção para a importância do ensino de História diante do fortalecimento de discursos misóginos na contemporaneidade, com impacto direto na reprodução de atitudes machistas entre adolescentes. A disciplina pode contribuir para desnaturalizar práticas discriminatórias, ao contextualizar historicamente a construção social do machismo e das desigualdades de gênero, combatendo discursos misóginos que circulam de forma acrítica nos ambientes virtuais. Aliás, consideramos a centralidade do(a) professor(a) de História como agente de transformação social, levando os(as) discentes a questionarem a realidade dada e a buscarem argumentação histórica para problemas do tempo presente, com vistas à orientação de sua vida prática.

Reafirmamos também a potencialidade das fontes históricas para fomentar a conscientização numa perspectiva crítica, contrapondo-se a interpretações patriarcais e eurocêntricas sobre a História. As fontes constituem elemento estruturante do ensino da disciplina, permitindo que os(as) estudantes compreendam como o conhecimento histórico é produzido. O trabalho com fontes históricas nacionais e locais junto aos(as) estudantes favoreceu a problematização da invisibilidade das mulheres e as atribuições sociais que lhes foram historicamente impostas, além de evidenciar seu protagonismo em diferentes contextos.

A análise das narrativas dos(as) educandos(as) no decorrer de todo processo educativo demarcou a sala de aula como um espaço privilegiado de produção de sentidos, diante da complexificação da consciência histórica dos(as) alunos(as) sobre a temática das mulheres, com ampliação do vocabulário e historicização da diferença. Ao expor a estrutura patriarcal do estado do Espírito Santo, fortemente marcada pelo machismo estrutural, o ensino de História possibilita o questionamento às hierarquias de gênero que atravessam o passado e o presente, contribuindo para a valorização das mulheres capixabas. No entanto, reconhecemos os limites a que estamos sujeitos, relacionados à carga horária da disciplina, à frequência dos(as) educandos(as) e às disputas neoliberais em torno do currículo. Ainda assim, a prática vivenciada demonstra que o espaço escolar permanece como território possível de reconstrução de sentidos históricos.

A fim de contribuir para mitigar a invisibilidade das mulheres na história brasileira e, em especial, na história capixaba, elaboramos como produto educacional um *e-book* que permite a replicabilidade de nossa prática de ensino. O material educativo, voltado para alunos(as) do Ensino Médio, foi estruturado a partir de conceitos teóricos, do trabalho com fontes históricas diversificadas e da análise de narrativas locais. Seu intuito distancia-se do objetivo de ser uma obra didática rígida ou prescritiva; antes, sua estrutura permite adaptações conforme as demandas locais e a necessidade de complexificação da consciência histórica na perspectiva de gênero dos(as) estudantes.

Conclui-se que o ensino de História, atento a ampliação dos objetos e sujeitos de seu campo de estudo e com o questionamento das tradições historiográficas, pode contribuir significativamente no enfrentamento do silenciamento das mulheres, afirmando seu protagonismo como elemento constitutivo dos processos históricos. Tal compromisso implica reconhecer a multiplicidade das experiências femininas, considerando as diferenças de classe, raça, localidade e outras dimensões que atravessam as trajetórias das mulheres. Mais do que acrescentar apêndices aos conteúdos, mencionando-as de forma esporádica, trata-se de compreender suas produções intelectuais, políticas e culturais como centrais na construção das sociedades. Assim, defendemos um ensino de História plural e democrático, comprometido com o enfrentamento das desigualdades estruturais, entre elas, o combate às desigualdades de gênero, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e digna para as mulheres.

REFERÊNCIAS

- AFONSO, Almerindo Janela. Os lugares da educação. In: SIMSON, O. R. M., PARK, M. B., FERNANDES, R. S. (orgs.). **Educação não-formal: cenários de criação**. Campinas: Editora da Unicamp, 2001, pp. 29-38.
- AFONSO, Ana Paula Jardim Martins. Estilhaços do espelho: crise dos paradigmas na teoria da história e historiografia de 1970 ao século XXI. **Revista Discente Ofícios de Clio**, v. 3, n. 5, p. 11-27, 2018.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.
- ALVARENGA, Elda. **A inserção das mulheres no magistério capixaba: desdobramento possíveis no trabalho docente no Estado do Espírito Santo (1845-1920)**. 2018. 358 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2018.
- BITTENCOURT, Circe Maria. História do Brasil: identidade nacional e ensino de História do Brasil. In: KARNAL, L. (org). **História na Sala de Aula: conceitos, práticas e propostas**. São Paulo: Editora Contexto, 2007.
- BITTENCOURT, Gabriel. **História Geral e Econômica do Espírito Santo: do engenho colonial ao complexo fabril-portuário**. Vitória: Multiplicidade, 2006.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes (Org.). **O Saber Histórico na Sala de Aula**. São Paulo: Contexto, 2012.
- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. Reflexões sobre o ensino de História. **Estudos Avançados**, v. 32, n. 93, p. 127-149, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5935/0103-4014.20180035>. Acesso em: 18 jan. 2026.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Brasília: MEC, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Centro Gráfico, 1988.
- BRASIL. Lei nº 14.986, de 25 de setembro de 2024. Dispõe sobre a inclusão de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio; e institui a Semana de Valorização de Mulheres que Fizeram História no âmbito das escolas de educação básica do País. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html>. Acesso em: 08 jan. 2026.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- BUENO, Samira; LIMA, Renato Sérgio de. Dados de violência contra a mulher são a evidência da desigualdade de gênero no Brasil. **G1**, São Paulo, 08 mar., 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/monitor-da-violencia/noticia/2019/03/08/dados->

de-violencia-contra-a-mulher-sao-a-evidencia-da-desigualdade-de-genero-no-brasil.ghml>. Acesso em: 5 ago. 2023.

BURKE, Peter. Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro. In: BURKE, Peter. **A escrita da história: novas perspectivas**. São Paulo: UNESP, 1992. p.7-37

CABRAL, Francisco; Diaz, Margarita. **Cadernos afetividade e sexualidade na educação: um novo olhar**. Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte; Fundação Odebrecht. Belo Horizonte: Rona, 1999. p. 142-150.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **Pós-colonialidade explicada às crianças**. Tradução de Rafael Leopoldo. Belo Horizonte: Editora Letramento, 2021.

CERRI, L. F. Um lugar na história para a didática da história. **História & Ensino**, v. 23, p. 11-30, 2017.

CERRI, Luis Fernando. **Ensino de história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

CHAKRABARTY, Dipesh. **Provincializing Europe: Postcolonial Thought and Historical Difference**. Princeton: University Press, 2008.

CHERVEL, André; COMPERE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 2, p. 149-170, jul./dez. 1999.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 28, n. 53, 2016. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/historiaperspectivas/article/view/32777>. Acesso em: 17 mar. 2025.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel. **Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009. p. 187 – 208.

COUTINHO, Priscilla Lauret. **De parteiras a matriarcas: histórias de opressão e luta da mulher na cidade Presépio**. 2023. 178 f. Dissertação de mestrado (Pós-Graduação em Ensino de Humanidades) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2023.

CRUZ, Vagner de Oliveira. **Mulher e trabalho: relações de gênero na corporação da Polícia Militar do Espírito Santo (1983-1988)**. 2014. 108 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2014.

CURITIBA/SMED - Secretaria Municipal de Educação, Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental – História. **Proposta**. 2016.

DADALTO, Maria Cristina. **O discurso da italianidade no ES: realidade ou mito construído?** PENSAMENTO PLURAL (UFPEL), v. 1, p. 147-166, 2008.

DE ARAUJO, V. L. História da historiografia como analítica da historicidade. **História da Historiografia: International Journal of Theory and History of Historiography**. Ouro Preto, v. 6, n. 12, p. 34–44, 2013. DOI: 10.15848/hh.v0i12.620. Disponível em:

<https://www.historiadahistoriografia.com.br/revista/article/view/620>. Acesso em: 22 abr. 2025.

DOS SANTOS, Antonio Nacílio Sousa et al. Entre a libertação e o engajamento—A influência de Paulo Freire na pedagogia transformadora de Bell Hooks. **Caderno Pedagógico**, v. 21, n. 12, p. 1-30, 2024.

DURÃO RODRIGUES DA CUNHA, Marcelo; MOZINI SUBTIL, Bruna; CARLOS POLIDORO, Francisco. Educação popular e consciência histórica: a crítica ao eurocentrismo como estratégia de ensino no ambiente escolar capixaba. **Revista Maracanan**, [S. l.], n. 39, p. 1–32, 2025. DOI: 10.12957/revmar.2025.83329. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/maracanan/article/view/83329>. Acesso em: 5 jun. 2025.

ELIAS, Luan Tofano. **Bastidores do Feminicídio**: Permanências Históricas do Crime em Cachoeiro de Itapemirim-ES (2001-2010). 2019.145f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2019.

ELÍBIO JÚNIOR, Antônio Manoel; LIMA, Marcos Costa; ALMEIDA, Carolina Soccio Di Manno de. Provincializar a Europa: a proposta epistemológica de Dipesh Chakrabarty. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, [S. l.], v. 7, n. 13, p. 61–79, 2015. DOI: 10.14295/rbhcs.v7i13.303. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10633>. Acesso em: 22 jun. 2025.

ESPÍRITO SANTO. **Cartilha de enfrentamento à violência contra à mulher** (e-book). Observatório de políticas públicas para mulheres no Espírito Santo, 2024. Disponível em: <https://ijsn.es.gov.br/Media/IJSN/PublicacoesAnexos/S%C3%ADnteses/Cartilha%20de%20Enfrentamento%20a%20Viol%C3%Aancia%20contra%20a%20Mulher.pdf>. Acesso: 15 fev. 2026.

ESPÍRITO SANTO, **Lei nº 12.479, de 17 de julho de 2025**. Assegura aos pais e aos responsáveis o direito de vedar a participação de seus filhos ou de seus dependentes em atividades pedagógicas de gênero realizadas em instituições de ensino públicas e privadas. Assembleia Legislativa do Estado do Espírito Santo, 2025. Disponível em: [https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/PL/PL4822023/3816013-202507171737081200571X3QVR\(13370\).pdf?identificador=3300370034003900300031003A005000](https://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/PL/PL4822023/3816013-202507171737081200571X3QVR(13370).pdf?identificador=3300370034003900300031003A005000) . Acesso em: 08 jan. 2026.

Espírito Santo tem a menor proporção de prefeitas eleitas do país. **A Gazeta**, Eleições 2024, 15 de out., 2024. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/espírito-santo-tem-a-menor-proporcao-de-prefeitas-eleitas-do-pais-1024>>. Acesso em: 22 out. 2024.

VICELI, Luciana. H. O.; FAUSTINO, Rosângela C. **Ensino de História e os povos indígenas**: uma perspectiva decolonial a partir de Aníbal Quijano e Paulo Freire. *INTERFACES DA EDUCAÇÃO*, 14(41), 175–192, 2024.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a bruxa**: mulheres, corpo e acumulação primitiva. Editora Elefante, 2023.

FERRARI, Alex Silva. **O patriarcado vai a júri, veredito: inocente!**: Violência e feminicídio em Vitória-ES (2002-2015). 2021. 260f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2021.

FERREIRA, Louise Maestri. **Poder e moda**: vestindo-se bem, que mal tem?: a Mesbla Magazine e o consumo feminino capixaba, na cidade de Vitória ES, 1952 a 1972. 2019. 158 f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2019.

FRANCO, S. P. . A violência contra a mulher e luta por direitos no século XIX. In: NADER, Maria Beatriz. (Org.). **Gênero e racismo**: múltiplos olhares. 1ªed.Vitória: Edufes, 2014, v. 1, p. 76-94.

FRASER, Nancy. **Capitalismo canibal**: como nosso sistema está devorando a democracia, o cuidado e o planeta e o que podemos fazer a respeito disso. São Paulo: Autonomia Literária, 2024.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. Tradução de Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 1975.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FRIEDAN, Betty. **Mística feminina**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 1971.

GAZELE, Catarina Cecin. **Políticas Públicas implementadas pelo Ministério Público Capixaba em relação à violência de gênero contra as mulheres (2006 - 2016)**. 2021. 293 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2021.

GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 205–218.

GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização de Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. p. 115–126.

GOVERNO, do Estado do Espírito Santo. **Currículo do Espírito Santo**. 2020

HAIDT, J.. **A geração ansiosa**: Como a infância hiperconectada está causando uma epidemia de transtornos mentais. São Paulo: Companhia das Letras, 2024.

HELDER, Darlan. Menores desdenham da educação e dizem ganhar mais do que médico vendendo curso para ser influencer. **G1**, Tecnologia, 23 de nov, 2024. Disponível em: <<https://g1.globo.com/tecnologia/noticia/2024/11/23/menores-desdenham-da-educacao-e-dizem-ganhar-mais-do-que-medico-vendendo-curso-para-ser-influencer.ghtml>>. Acesso em: 03 de jun. de 2025.

hooks, bell. **A gente é da hora**: homens negros e masculinidade. São Paulo: Elefante, 2022 .

hooks, bell. **E eu não sou uma mulher?**: mulheres negras e feminismo. 5. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

hooks, bell. **Teoria Feminista**: da margem ao centro. Tradução: Reiner Patriota. São Paulo: Perspectiva. 2019.

JALES, Luanna. Visibilidade histórica para mulheres, negros e indígenas. In: PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs). **Novos combates pela história: Desafios-Ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

KOSELLECK, Reinhart. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: PUC/Contraponto, 2006.

KRUGER, Tanya Mayara. **Por trás das urnas**: mulheres, poder e política no Espírito Santo -1982-2018. 2020. 158f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: neoliberalismo em ataque ao ensino público. São Paulo: Boitempo, 2019.

LE GOFF, Jacques.(ed.). **La nouvelle histoire**. Paris, 1978.

LEITE, Priscila de Souza Chisté. Proposta de avaliação coletiva de materiais educativos em mestrados profissionais na área de ensino. **Campo Aberto**, v. 38, n. 2, p. 185-198, 2019.

LERNER, Gerda. **A criação da consciência feminista**: a luta de 1.200 anos das mulheres para libertar suas mentes do pensamento patriarcal. São Paulo: Cultrix, 2022.

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

LEVI, Giovanni. Sobre a micro-história. In: BURKE, Peter. **A escrita da História**: novas perspectivas (org). Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Editora Unesp. 1992. p. 133-163.

LIMA E SILVA, Bruna Camilo de Souza. **Masculinismo**: misoginia e redes de ódio no contexto da radicalização política no Brasil. Tese (Doutorado). Belo Horizonte, Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. 2023.

LIMA, Helayne Mikaele Silva. **"Será que ela fez por merecer?"** O ensino de história das mulheres no combate à violência de gênero. 2020. 198f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - Profhistória) - Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

LINHARES, Juliana. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. **Veja**, Brasil, 18 de abr, 2016. Disponível em: < <https://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em: 17 de jul. de 2025.

LOURO, Guacira Lopes. Uma epistemologia feminista. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista, 6ª ed., Petrópolis: ed. Vozes, 1997.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. 2.ed. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. Rio de Janeiro: EPU, 2018.

LUIZ, Miriã Lúcia; FARIA, Paula Florinda Freitas. A Consciência Histórica Na Base Nacional Comum Curricular e no Currículo Do Espírito Santo . **História & Ensino**, [S. l.], v. 31, n. 1, p. 50–76, 2025. DOI: 10.5433/2238-3018.2025v31n1p50-76. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/histensino/article/view/51187>. Acesso em: 19 jan. 2026.

LUNZ, Leandro da Silva. **Mulheres na política**: Myrthes Bevilacqua Corradi e Luzia Alves Toledo no poder legislativo - 1980 a 2018. 2019. 151f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, 2019.

MARIZ, Silviana Fernandes. Paulo Freire, bell hooks e a construção de uma Pedagogia feminista crítica. Olhares: **Revista do Departamento de Educação da Unifesp**, v. 9, n. 3, 2021, p.51-74.

MARTINS, Estevão Rezende. Consciência histórica. IN: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias de (Orgs.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.55-58.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis (RJ): Editora Vozes Limitada, 2011.

MORAES, Neida Lúcia Borges. **O Espírito Santo é assim**. Rio de Janeiro: [s.n.], 1971.

Mulheres sofrem violência doméstica todos os dias no ES, aponta Anuário de Segurança. **G1**, Espírito Santo, 09 jul., 2025. Disponível em: <<https://g1.globo.com/es/espírito-santo/noticia/2025/07/09/62-mulheres-sofrem-violencia-domestica-todos-os-dias-no-es-aponta-anuario-de-seguranca.ghtml>>. Acesso em: 01 mai. 2026.

MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. Sobre História e Historiografia das Mulheres. **Caderno Espaço Feminino**, [S. l.], v. 31, n. 1, p.147-166, 2018. DOI: [10.14393/CEF-v31n1-2018-8](https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/45630). Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/nequem/article/view/45630>. Acesso em: 13 maio. 2025.

NADAI, E. O. Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva. **Revista Brasileira de História**, n. 25/6. São Paulo, ANPUH, 1993, p.143-162.

NADER, Maria Beatriz; De Azevedo Silveira Rangel, L. (Org.). Mulheres e Gênero na Historiografia Capixaba. **Revista Do Arquivo Público Do Estado Do Espírito Santo**, 2021.

NADER, Maria Beatriz ; MORGANTE, Mirela Marin. A política representacional da Revista Capixaba (1967-1971): normas de gênero do governo ditatorial em Vitória-ES. **Revista do Arquivo Público do Estado do Espírito Santo**, v. 7, p. 99-113, 2021.

NADER, Maria Beatriz. **Mulher**: do destino biológico ao destino social. 2. ed. Vitória: Edufes, 2001.

NADER, Maria Beatriz; RANGEL, Livia de Azevedo Silveira (Org.). **Mulher e gênero em debate**: Representações, poder e ideologia. Vitória: EDUFES, 2014.

NADER, Maria Beatriz; SANA, João José, Barbosa (Org.). **História e Gênero**: Patriarcado, Violências e Intersecções. Vitória: Milfontes, 2025.

NASCIMENTO, Rafael Cerqueira do. **A narrativa histórica de superação do atraso**: um desafio historiográfico do Espírito Santo. Serra: Editora Milfontes, 2018.

NOVAES, Bruna. **Portas**. 2020. Disponível em: <https://coletivofeminista.org.br/portas-conto-bruna-novaes/>. Acesso 15 fev. 2026.

NOVAES, Maria Stella de. **A mulher na história do Espírito Santo (história e folclore)**. Vitória: EDUFES, 1999.

NOVAES, Maria Stella de. **História do Espírito Santo**. Vitória: Fundo Editorial do Espírito Santo, 1964.

NUNES, Aline. Saiba como foi a participação das mulheres na Independência do Brasil. **A Gazeta**, Vitória, 07 set., 2022. Disponível em: <https://www.agazeta.com.br/es/politica/saiba-como-foi-a-participacao-de-mulheres-na-independencia-do-brasil-0922>. Acesso em: 15 fev. 2026.

OLIVEIRA, José Teixeira. **História do Estado do Espírito Santo**. Vitória: Fundação Cultural do Espírito Santo, 1975.

OLIVEIRA, Thiago Augusto Divardim de. Diálogos entre Paulo Freire e Jörn Rüsen na perspectiva da práxis: possibilidades para contraposição ao debate das competências. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, 28, 2013, Natal. **Anais eletrônicos** [...] 2013. Disponível em: http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949951_ARQUIVO_ThiagoDivardimANPUH2013completo.pdf. Acesso em: 15/04/2025.

PELEGRINE, Ayala Rodrigues Oliveira. **“Mulher presa pra mim é homem”**: ditadura militar e violência de gênero institucional na Universidade Federal do Espírito Santo (1971-1973). 2021. 141f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2021.

PEREIRA, Marilene Aparecida. **Interseccionalidades, mulheres quilombolas e possibilidades que emergem da participação solidária**. 2021. 141 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Vitória, 2021.

PERROT, Michelle. **Minha história das mulheres**. São Paulo: Contexto, 2019.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (Org.). **Nova História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi. **Novos combates pela história: Desafios-Ensino**. São Paulo: Editora Contexto, 2023.

PRIORE, Mary Del. **A mulher na história do Brasil**. São Paulo: Contexto, 1994.

PRIORE, Mary Del. **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2001.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. In: SILVA, Zélia Lopes da (org.). **Cultura histórica em debate**. São Paulo: UNESP, 1995.

REVISTA CAPIXABA. Casar é bom negócio. **Revista Capixaba**, Vitória, n. 28, p. 41-42, jun. 1969.

REVISTA CAPIXABA. Como educar uma filha? **Revista Capixaba**, Vitória, n. 13, p. 43-45, mar. 1968.

REVISTA CAPIXABA. Eliane, um certo olhar doce. **Revista Capixaba**, Vitória, n. 30, p. 53-54, ago. 1969.

REVISTA CAPIXABA. Mulher=homem: misoginia é o resultado. **Revista Capixaba**, Vitória, n. 12, p. 36-37, fev. 1968.

ROCHA, Karolina Fernandes. **Mensageiras da liberdade: mulheres, abolicionismo e recrutamento militar (Província do Espírito Santo, 1836-1888)**. 2016. 145f. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2016.

RODRIGUES, Beatriz. **Saberes tradicionais das mulheres quilombolas: ancestralidade, identidade e memória na comunidade do Córrego do Alexandre – Conceição da Barra/ES**. 2023. 128f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro Universitário Norte do Espírito Santo, São Mateus, 2023.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: **Jörn Rüsen e o ensino de história/ Orgs. Maria Auxiliadora Schmidt, Isabel Barca, Estevão Rezende Martins** – Curitiba: Ed. UFPR, 2011.

RÜSEN, Jörn. **História Viva: teoria da história: formas e funções do conhecimento histórico**. Tradução de Estevão de Rezende Martins. Brasília: Editora UNB, 2007.

RÜSEN, Jörn. **Razão histórica: Teoria da história: fundamentos da ciência histórica**. Trad. Estevão de Rezende Martins. Brasília: UnB, 2001.

RÜSEN, Jörn. **Teoria da história: uma teoria da história como ciência**. Tradução de Estevão C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SCHMIDT, M.A., CAINELLI, M. **Ensinar História**. São Paulo: Scipione, 2009.

SCHMIDT, M.A.; MARTINS, E.R. (ed.) Jörn Rüsen. **Contribuições para uma Teoria da Didática da História**. Curitiba: W & A Editores, 2016.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora. **Jörn Rüsen e sua contribuição para a didática da História**. *Intelligere*, Revista de História Intelectual, vol. 3, nº2, p. 60-76. 2017. Disponível em <<http://revistas.usp.br/revistaintelligere>>. Acesso em 13/09/2023.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de história no Brasil: uma proposta de periodização. **Revista História da Educação**, [S. l.], v. 16, n. 37, p. 73–91, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/asphe/article/view/24245>. Acesso em: 21 jan. 2026.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil, 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Sobre o autoritarismo brasileiro**. 1ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SCOTT, Joan. Gênero, uma categoria útil de análise histórica. In: **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: UFRS/FACED, v. 16, n. 2, p.71-99, 1990.

SEGATO, Rita Laura. **Crítica da colonialidade em oito ensaios: e uma antropologia por demanda**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2021.

SEIXAS, Peter. Historical Consciousness and Historical Thinking In: CARRETERO, M.; BERGER, Stefan; GREVER, Maria. **Palgrave Handbook of Research in Historical Culture and Education**. Basingstoke: Palgrave Macmillan, 2017, p. 59–72.

SILVEIRA, Luciana. **Reverendo histórias, quebrando o silêncio: representações sociais da velhice nos relatos de mulheres em situação de violência**, Vitória – ES (2010 – 2020). 2021. 181f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2021.

SKIDMORE, Thomas. **Preto no branco: raça e nacionalidade no pensamento brasileiro**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2012.

SOARES, Maria Angela Rosa. **Violências contra mulheres e o discurso jurídico: Um estudo de sentenças criminais da 1ª Vara Criminal do município de Vila Velha/ES – 1975-2010**. 2021. 397f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Humanas e Naturais, Vitória, 2021

SOARES, Maria Helena Silva; COSTA, Roberta Liana Damasceno. Sobre a educação como prática de liberdade: Lições e diálogos entre Paulo Freire e Bell Hooks. Kalagatos: **Revista de Filosofia**, v. 16, n. 2, p. 129-145, 2019.

SPADÊTO, Jéssica Ribeiro. **Muros que educam: violência contra as mulheres e graffiti na cidade de Vitória**. 2019. 115 f. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010. 135 p.

STABILE, Arthur. Feminicídios e mortes de crianças e adolescentes crescem em meio à queda da violência no Brasil, mostra Anuário da Segurança. **G1**, São Paulo, 24 jul. 2025. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2025/07/24/anuario-brasileiro-da-seguranca-publica-mortes.ghtml>. Acesso em: 29 jul. 2025.

STEVENS, Cristina et alii. **Mulheres e violências**. Interseccionalidades. Brasília: Tecnopolítica, 2017.

TERRA, Bibiana (org.). **Dicionário feminista brasileiro**: conceitos para a compreensão dos feminismos. v. 1. São Paulo: Editora Dialética, 2022.

TESCH, Liliane. **A práxis do feminismo como tensionamento ao diálogo na Educação do Campo**. 2022. 253 p. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades, Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2022.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-ação**. 17^a. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

VIANA, Iamara; COSTA, Valéria (Orgs.). **Mulheres afro-atlânticas e ensino de história**. 1. ed. Rio de Janeiro: Malê, 2023.

WOOLF, Virginia. **Um teto todo seu**. São Paulo: Círculo do Livro, 1928.

APÊNDICE A - AUTORIZAÇÃO DA PESQUISA PELO CEP

INSTITUTO FEDERAL DE
EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E
TECNOLOGIA DO ESPÍRITO
SANTO - IFES

**PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP****DADOS DO PROJETO DE PESQUISA**

Título da Pesquisa: CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES

Pesquisador: KEILA NASCIMENTO DE ALMEIDA PERONI

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 86994225.0.0000.5072

Instituição Proponente: Programa de Pós Graduação em Ensino de Humanidades

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 7.576.762

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

VITORIA, 19 de Maio de 2025

Assinado por:
Alexandre Krüger Zocolotti
(Coordenador(a))

APÊNDICE B - CARTA DE AUTORIZAÇÃO DE PESQUISA EMITIDA PELA SEDU**CARTA DE AUTORIZAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada "CONSCIÊNCIA HISTÓRICA E ENSINO DE HISTÓRIA: POSSIBILIDADES PARA A VALORIZAÇÃO DAS MULHERES", realizada por **KEILA NASCIMENTO DE ALMEIDA PERONI**, sob o CPF *****.216.847-****, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de Parecer do Comitê de Ética da INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO ESPÍRITO SANTO - IFES com CAAE (Certificado de Apresentação de Apreciação Ética) nº 86994225.0.0000.5072.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida: EEEFM João Neiva

Vitória, 21 de maio de 2025.

VITOR AMORIM DE ANGELO
Secretário de Estado da Educação
(Assinado Eletronicamente)

APÊNDICE C - TERMO DE COMPROMISSO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 Avenida Vitória, 1729 - Jucutuquara - 29040-780 - Vitória – ES

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) como voluntário(a) a participar da Pesquisa **Consciência Histórica e Ensino de História: possibilidades para a valorização das mulheres** a qual são apresentadas as informações abaixo:

A) INFORMAÇÕES GERAIS DA PESQUISA

A.1 – Pesquisadora Responsável: Keila Nascimento de Almeida Peroni

A.2 - Instituição de Origem: Instituto Federal do Espírito Santo (Ifes), Campus Vitória – ES. Endereço: Avenida Vitória, 1729 - Jucutuquara - 29040-780 - Vitória - ES. Telefone: (27) 3331-2110.

A.3 - Curso de Pós-graduação Associado: Programa de Pós-graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH), do Instituto Federal do Espírito Santo, vinculado ao Campus Vitória – ES. E-mail: ppgeh.vi@ifes.edu.br. Endereço eletrônico: <https://ppgeh.vitoria.ifes.edu.br>. Telefone: (27) 3331-2110.

A.4 - Nível da Pesquisa: Mestrado.

B) INFORMAÇÕES ESPECÍFICAS DA PESQUISA

B.1 – TÍTULO: Consciência Histórica e Ensino de História: possibilidades para a valorização das mulheres

B.2 – JUSTIFICATIVA

O projeto justifica-se pelos altos índices de violência contra a mulher no estado do Espírito Santo e a baixa representatividade em cargos políticos, como as prefeituras municipais. Como parte da sociedade, as escolas devem estar atentas à realidade em que estão inseridas, constituindo-se como agentes da equidade e do combate às desigualdades, contribuindo, assim, para uma educação voltada à democracia e à cidadania, conforme estabelecido na Constituição Federal e nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, que prevêm o intuito educacional de se combater diferentes formas de intolerância e discriminação, como o sexismo.

B.3 – QUESTÃO PROBLEMA

Como o ensino de história pode contribuir para a tomada de consciência histórica sobre a construção social do papel das mulheres ao longo da História?

B.4 – OBJETIVO GERAL

Fomentar a tomada de consciência histórica na EEEFM João Neiva por meio de um ensino de História que contribua para a valorização das mulheres, abordando de forma crítica a construção social do papel das mulheres ao longo da História.

B.5 - ASPECTOS METODOLÓGICOS

Será realizada uma pesquisa qualitativa uma vez que esta se preocupa com o nível de realidade que não pode ser quantificado, ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivações, valores e atitudes. A coleta de dados se dará por meio de questionário, atividades pedagógicas e observação participante da pesquisadora em dez aulas com estudantes da 3ª série do Ensino Médio, permitindo

capturar as interações e os posicionamentos dos participantes, bem como reflexões e mudanças quanto a tomada de consciência sobre a construção social do papel das mulheres ao longo da história. Ao longo do desenvolvimento da prática educativa nas aulas de História, envolvendo variadas fontes históricas, as construções das narrativas dos estudantes serão analisadas e relacionadas à categorização dos tipos de consciência histórica propostos por Rüsen (2015) - tradicional, exemplar, crítico e genético. Os dados serão compilados com registros devidamente identificados com datas, locais, horários e atividades desenvolvidas, os quais ajudarão a perceber comportamentos, interpretações e opiniões dos participantes.

B.6 - BENEFÍCIOS

Destaca-se a promoção do diálogo crítico, com potencial para estimular nos(as) estudantes habilidades de reflexão e a capacidade de discutir temas que impactam a sociedade de maneira respeitosa. Por meio do contato com teorias e atividades que favoreçam a valorização das mulheres, propõe-se um ensino crítico sobre a história das mulheres, na defesa de uma educação que promova a cidadania e combata preconceitos e desigualdades. Além disso, o desenvolvimento do *e-book* como produto educacional representa uma oportunidade para a replicabilidade de práticas pedagógicas comprometidas com a equidade e a cidadania, beneficiando tanto a convivência entre os estudantes quanto as relações no ambiente escolar e em outras esferas sociais

B.7 – IMPACTO SOCIAL

Como resultado da aplicação desta proposta de prática educativa, tem-se a expectativa de contribuir para a conscientização sobre a construção social do papel das mulheres ao longo da História, favorecendo a desconstrução de estereótipos e preconceitos entre os estudantes, impactando, assim, na formação de cidadãos mais críticos e preparados para agir na sociedade de maneira digna e respeitosa. Esta pesquisa de mestrado profissional gerará, além da dissertação, a publicação de um material educativo no formato de *e-book* sobre a temática, possibilitando a replicabilidade das práticas educativas, em espaços formais e não-formais da educação, que evidenciem a história das mulheres e colaborem na formação dos indivíduos ao combater diferentes formas de intolerância e discriminação, como o sexismo.

B.8 – DESCONFORTOS E/OU RISCOS

Entre os riscos inerentes a pesquisa está a resistência dos alunos participantes que podem se sentir desconfortáveis ao discutir o tema proposto, ou mesmo, recusar-se a responder as atividades propostas por desinteresse e desmotivação, o que pode dificultar a coleta de dados e o sucesso da pesquisa proposta. Durante a pesquisa podem surgir situações que gerem algum tipo de constrangimento aos participantes, como o recebimento de críticas no compartilhamento de suas falas e discordância com a elaboração dos instrumentos de coleta de dados (questionário, debates e atividades pedagógicas). Além disso, a análise crítica da história das mulheres pode disparar gatilhos emocionais e psicológicos relacionados a vivência dos estudantes, como a possibilidade de já terem presenciado ou sofrido alguma forma de violência.

Ressalta-se o fato dos(as) alunos(as) participantes serem adolescentes, possuindo uma autonomia reduzida e estando sujeitos(as) a relação de autoridade, reconhece-se, então, sua situação peculiar de vulnerabilidade, mesmo diante do baixo nível de risco da pesquisa.

Diante de tais situações, a pesquisadora visará solucioná-las proporcionando tratamento adequado a todos(as) os(as) participantes envolvidos(as) na pesquisa, adotando todas as medidas cabíveis para proteger os(as) adolescentes, com os devidos encaminhamentos pedagógicos dentro do universo escolar. Soma-se a isso o fato do participante ter liberdade de não responder ou interromper sua participação na pesquisa a qualquer momento.

B.9 – SIGILO E PRIVACIDADE

Os registros escritos dos participantes e as observações da pesquisadora serão arquivados, digitalmente, no formato Pdf (*Portable Document Format*). Todos esses dados estarão em posse exclusiva da pesquisadora, exclusivamente para fins de análises e reflexões pertinentes à investigação, não sendo utilizados para prejuízo de qualquer participante ou de terceiros em nenhuma forma de danos à estima, prestígio ou prejuízo econômico ou financeiro. Todos os arquivos da pesquisa estarão em posse da pesquisadora pelo prazo de, no máximo, 5(cinco) anos, sendo apagados todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem".

A privacidade dos/as participantes será respeitada mediante utilização de nomes fictícios ou códigos que possam identificar os envolvidos apenas para organização da pesquisadora no decorrer da pesquisa, não havendo, no decorrer da escrita ou publicação da pesquisa, nenhuma identificação de informação pessoal dos/as participantes, resguardando o devido sigilo.

C) MODALIDADE DE PARTICIPAÇÃO

A participação na pesquisa é voluntária, e a recusa em participar não resultará em penalidades ou na perda de quaisquer benefícios para os envolvidos. O/a participante também tem o direito de retirar seu consentimento a qualquer momento, interrompendo sua participação em qualquer etapa da investigação, podendo optar por informar ou não os motivos que levaram à sua decisão.

D) RESSARCIMENTO, INDENIZAÇÃO OU DESPESAS

A participação voluntária não ocasionará nenhuma vantagem financeira (ressarcimentos ou indenizações) ou despesa por parte dos participantes, seja no decorrer ou término da pesquisa.

E) ASSISTÊNCIA

É assegurado ao/a participante o direito à assistência e ao acesso livre a todas as informações relacionadas à pesquisa, incluindo esclarecimentos adicionais, em qualquer etapa do processo investigativo. Esse direito é garantido sem a imposição de penalidades, prejuízos ou perdas de qualquer natureza. Para exercer esse direito, o/a participante pode direcionar suas dúvidas ou reclamações diretamente à pesquisadora responsável, Keila Nascimento de Almeida Peroni, ou ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). O CEP é um colegiado de caráter consultivo, deliberativo e educativo, que atua na defesa dos interesses dos participantes, garantindo sua integridade e dignidade, além de contribuir para o desenvolvimento do estudo dentro dos padrões éticos estabelecidos.

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) - Av. Rio Branco, nº 50, Santa Lúcia. CEP 29056-255, Vitória – ES, Tel: (27) 3357-7518 ou (27) 3357-7530, E-mail: etica.pesquisa@ifes.edu.br

Keila Nascimento de Almeida Peroni - Rua Atílio Zandomênico, nº 46, Piraqueçu. CEP 29680-000, João Neiva – ES, Cel: (27) 98137-1893, E-mail: keilinha_89@hotmail.com

CONSENTIMENTO LIVRE
Eu, _____, inscrito(a) no CPF sob o nº _____, nascido(a) em ____/____/____, residente no município _____, aluno(a) da EEEFM João Neiva, DECLARO AUTORIZADA minha participação na pesquisa “Consciência Histórica e Ensino de História: possibilidades para a valorização das mulheres” mediante leitura de todas as informações contidas nos itens de A a E, e meu livre consentimento favorável ao processo de investigação apresentado pela pesquisadora. Declaro, ainda, ter recebido uma via original deste “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”, assinado por mim e pela pesquisadora responsável. _____, _____ de _____ de _____ (Local/Data) Assinatura do(a) Participante: _____ Eu, Keila Nascimento de Almeida Peroni, na condição de pesquisadora responsável, declaro cumprir com os pontos elencados acima. _____, _____ de _____ de _____ (Local/Data) Assinatura da Pesquisadora Responsável: _____

APÊNDICE D - TERMO DE ASSENTIMENTO**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO****INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

Avenida Vitória, 1729 - Jucutuquara - 29040-780 - Vitória – ES

CONSENTIMENTO DE ACEITAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Eu, _____
_____, acima identificado, estou sendo convidado e aceito participar voluntariamente do estudo intitulado Consciência Histórica e Ensino de História: possibilidades para a valorização das mulheres, que será tema de um projeto de pesquisa do Programa de Pós-Graduação em Ensino de Humanidades (PPGEH) , da pesquisadora e professora Keila Nascimento de Almeida Peroni, sob coordenação do Professor Marcelo Durão Rodrigues da Cunha. Fui devidamente informado (a) e esclarecido (a) pela pesquisadora sobre o estudo e os procedimentos nele envolvidos. Sei, ainda, que posso retirar meu consentimento a qualquer momento, sem que isto leve à penalidade ou prejuízo para mim. Recebi uma via deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Assinatura do(a) participante: _____

Assinatura do(a) responsável: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Local e data: _____

APÊNDICE E - TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
 Avenida Vitória, 1729 - Jucutuquara - 29040-780 - Vitória – ES

TERMO DE CESSÃO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS

Nome:		
Idade:	Nacionalidade:	Estado Civil:
CPF:	E-mail:	
Endereço:	Cidade:	UF:
CEP:	Telefone para contato: ()	

Ora designado CEDENTE, firmo e celebro com o Ifes – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, por meio dos pesquisadores Keila Nascimento de Almeida Peroni e Dr. Marcelo Durão Rodrigues da Cunha, Avenida Vitória, no 1729, Bairro Jucutuquara – CEP: 29040-780 – Vitória – ES, designado CESSIONÁRIO, o presente TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM E VOZ PARA FINS EDUCACIONAIS mediante as cláusulas e condições abaixo discriminadas, que voluntariamente aceitam e outorgam:

Por meio do presente instrumento autorizo os pesquisadores a utilizarem minha imagem e/ou voz, captados por meio de fotografias, gravações de áudios e/ou

filmagens de depoimentos, declarações, videoconferência, exercícios, conferência web, entrevistas e/ou ações outras realizadas a serem utilizados exclusivamente com fins educacionais e de pesquisa relacionadas a este projeto de mestrado.

Afirmo ter ciência que a transferência é concedida em caráter total, gratuito e não exclusivo, não havendo impedimento para que o(s) CEDENTE(s) utilize(m) o material captado como desejar (em) para os fins científicos e educacionais.

Declaro que os pesquisadores estão autorizados a serem proprietários dos resultados do referido material produzido, com direito de utilização, de forma científica e por um prazo indefinido no que se refere à concessão de direitos autorais, utilização e licenciamento a terceiros, para que façam uso, no todo ou em parte, deste material ou de qualquer reprodução. Declaro ainda que renuncio a qualquer direito de fiscalização ou aprovação do uso da imagem e outras informações ou de utilizações decorrentes da mesma.

A cessão objeto deste Termo abrange o direito do CESSIONÁRIO de utilizar a IMAGEM E VOZ PRODUZIDOS DURANTE O CURSO do CEDENTE sob as modalidades existentes, tais como reprodução, representação, tradução, distribuição, entre outras, sendo vedada qualquer utilização com finalidade lucrativa. A cessão dos direitos autorais relativos à IMAGEM E VOZ PRODUZIDOS DURANTE A PESQUISA do CEDENTE é por prazo indeterminado, a não ser que uma das partes notifique a outra, por escrito, com a antecedência mínima de 180 (cento e oitenta dias). Fica designado o foro da Justiça Federal, da seção Judiciária do Espírito Santo, para dirimir quaisquer dúvidas relativas ao cumprimento deste instrumento, desde que não possam ser superadas pela mediação administrativa.

João Neiva - ES, ____ de _____ de 2025.

Assinatura do(a) CEDENTE

Assinatura do(a) RESPONSÁVEL

APÊNDICE F - AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO NAS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS DE GÊNERO (LEI Nº 12.479)



**GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO
SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO
SUPERINTENDÊNCIA REGIONAL LINHARES
EEEFM JOÃO NEIVA**

Senhores pais e responsáveis,

A professora Keila Nascimento Peroni, com o número funcional 3469883 estará desenvolvendo com os(as) alunos(as) das terceiras séries do tempo integral, turno intermediário, no período de 27/10 a 11/11/25 da EEEFM João Neiva atividades referentes a sua dissertação de mestrado com o tema **Consciência Histórica e Ensino de História: possibilidades para a valorização das mulheres**.

Tendo em vista que a Lei nº 12.479 de 21 de Julho de 2025, assegura aos pais e aos responsáveis o direito de vedar a participação de seus filhos ou de seus dependentes em atividade de gênero realizadas em instituições de ensino públicas e privadas e que o artigo 4º desta mesma lei estabelece que os pais ou os responsáveis deverão manifestar expressamente sua concordância ou discordância quanto a participação de seus filhos ou de seus dependentes em atividades pedagógicas de gênero, por meio de documento, escrito e assinado e entregue à instituição de ensino.

De acordo com a Lei acima citada, eu _____,
o número de CPF _____ responsável pelo(a) aluno(a)
matriculado(a) na 3ª série _____ da EEEFM João Neiva.

() concordo com a participação do(a) aluno(a) na atividade acima citada;

() não concordo com a participação do(a) aluno(a) na atividade acima citada.

Assinatura dos pais e/ou responsáveis

Telefone dos pais e/ou responsável: _____

João Neiva, 20 de outubro de 2025

OBS.: Qualquer dúvida a escola e a professora se colocam à disposição para os devidos esclarecimentos.

Equipe gestora/ pedagógica

APÊNDICE G - QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO**Questionário**

1. Sexo: ☐ Masculino. ☐ Feminino.
2. Gênero que você se identifica: ☐ Masculino. ☐ Feminino. ☐ Não binário.
3. Cor que se autodeclara: ☐ preta. ☐ parda. ☐ branca. ☐ indígena. ☐ amarela.
4. Quem mora na sua casa?
☐ Eu e minha mãe.
☐ Eu, minha mãe e irmãos(ãs).
☐ Eu e meu pai.
☐ Eu, meu pai e irmãos(ãs).
☐ Eu, minha mãe e pai.
☐ Eu, mãe, pai e irmãos(ãs).
☐ Outros _____
5. Na sua casa, quem trabalha e ajuda nas despesas da família?
☐ Somente o pai.
☐ Somente a mãe.
☐ Pai e mãe.
☐ Pai, mãe, irmãos.
☐ Pai, mãe e você.
☐ Pai, mãe, irmãos e você.
☐ Outros _____
6. Quais atividades você realiza no seu cotidiano fora da escola?
☐ Trabalho.
☐ Sou estagiário(a).
☐ Ajudo nos afazeres domésticos.
☐ Durmo, assisto TV e uso internet.
☐ Cuido dos(as) meus(minhas) irmãos(ãs).
☐ Outros _____

7. Você já pensou em desistir dos estudos? ☐ Sim. ☐ Não. Em caso afirmativo, por qual motivo?

8. Você já presenciou algum tipo de violência contra a mulher? () Sim. () Não.

Onde:

() No bairro onde moro.

() Na escola.

() Na minha casa.

() Outros. _____

9. Caso tenha marcado sim na questão anterior, essa violência foi:

() Física.

() Psicológica.

() Patrimonial.

() Moral.

() Sexual.

10. Você consegue diferenciar os tipos de violência apresentados na questão anterior?

() Sim, todas.

() Não.

() Algumas. Qual(is) tipo(s) de violência você **não** conhece? _____

11. Você já viu algum conteúdo misógino na internet?

() Sim. () Não. () Não sei o que é misoginia. Se sim, dê um exemplo:

12. Você concorda que as mulheres devem cuidar mais do corpo que os homens?

() Sim. () Não. Justifique sua resposta.

13. Você concorda que as mulheres devem realizar a maior parte do trabalho doméstico?

() Sim. () Não. Justifique sua resposta.

14. Você considera algumas profissões, vestimentas e posturas inadequadas para às mulheres?

() Sim. () Não. Justifique sua resposta.

15. Você concorda que em alguns postos de trabalho as mulheres devem ganhar menos que os homens?

() Sim. () Não. Justifique sua resposta.

16. “Em alguns casos as mulheres são responsáveis pelo assédio que sofrem”.
Você concorda com essa frase? () Sim. () Não. Justifique sua resposta.

17. Você sabe o que significa interseccionalidade?
() Sim. () Não. Se sim, apresente a definição.

18. “A força de vontade é suficiente para qualquer mulher chegar onde quiser”.
Você concorda com essa frase? () Sim. () Não. Justifique sua resposta.

19. Você conhece algum dado sobre a violência contra as mulheres capixabas e/ou sua participação política no Espírito Santo?
() Sim. () Não. Se sim, qual?

20. Você conhece a biografia de alguma mulher que marcou/marca a História do Espírito Santo?
() Sim. () Não. Se sim, comente essa biografia, apresentando o nome da personalidade.

APÊNDICE H - ATIVIDADES ADAPTADAS

ENCONTRE NO CAÇA PALAVRAS SENTIMENTOS E DIREITOS QUE

TODA MULHER MERECE...

P	F	K	J	C	L	C	A	R	I	N	H	O	L	E	R	B	P	W	Q	A	S	M	Q	
H	O	L	K	M	E	R	P	S	E	G	U	R	A	N	Ç	A	O	W	D	C	V	N	I	
A	N	E	W	L	M	X	V	B	A	R	K	I	E	R	E	S	P	E	I	T	O	D	E	
P	D	E	T	E	F	E	L	I	C	I	D	A	D	E	F	G	R	E	P	L	N	T	G	S
O	R	E	T	C	V	O	P	O	R	T	U	N	I	D	A	D	E	S	B	C	B	S	C	
I	F	R	G	N	V	B	X	S	A	I	E	M	O	T	K	L	T	A	R	D	A	I	O	
O	I	T	R	E	C	O	N	H	E	C	I	M	E	N	T	O	P	E	R	J	M	W	L	
R	F	G	E	B	N	V	N	A	O	K	H	J	E	R	S	E	A	I	U	M	L	F	H	
E	D	S	U	C	E	S	S	O	K	G	D	M	A	T	B	M	L	J	M	H	F	A		
E	D	A	M	O	R	E	D	U	J	N	C	V	A	N	F	G	S	D	E	A	O	S		

AGORA, REESCREVA AS PALAVRAS ENCONTRADAS:

- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____
- _____

OBSERVE A IMAGEM.



O grito do Ipiranga, 7,60 m x 4,51 m, Pedro Américo, 1888. Museu Paulista/USP, SP.

SOBRE O QUADRO “O GRITO DO IPIRANGA”, DE PEDRO AMÉRICO, PRODUZIDO NO ANO DE 1888, RESPONDA:

A) O QUE ESTÁ SENDO RETRATADO NO QUADRO? _____

B) QUANTO TEMPO APÓS A INDEPENDÊNCIA DO BRASIL O QUADRO FOI PRODUZIDO?

(DICA: A INDEPENDÊNCIA FOI EM 1822) _____

C) HÁ MULHERES NA CENA? () SIM () NÃO

D) MAS, AS MULHERES PARTICIPARAM DO PROCESSO DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL?

() SIM () NÃO

E) UMA DELAS FOI MARIA QUITÉRIA, MILITAR BAIANA QUE LUTOU NA GUERRA DE INDEPENDÊNCIA DO BRASIL. VAMOS COLORIR!



RESPONDA O QUE SE PEDE:

1 - Circule abaixo o mês em que comemoramos o Dia da Mulher

JUNHO - MAIO - MARÇO - SETEMBRO - NOVEMBRO

2 - Quais desses são direitos das mulheres?

IGUALDADE

RESPEITO

VIOLÊNCIA

SEGURANÇA

DESIGUALDADE

MEDO

3 - Cite o nome de pelo menos três mulheres que você admira!



Disponível em: <https://www.clickescolar.com/atividade-dia-da-mulher.htm>

ATIVIDADE DE HISTÓRIA

01) COMPLETE A FRASE COM A PALAVRA QUE REPRESENTA AS IMAGENS DE MULHERES. EM SEGUIDA, SE DESEJAR, VOCÊ PODE COLORIR!

AS MULHERES E SUAS _____



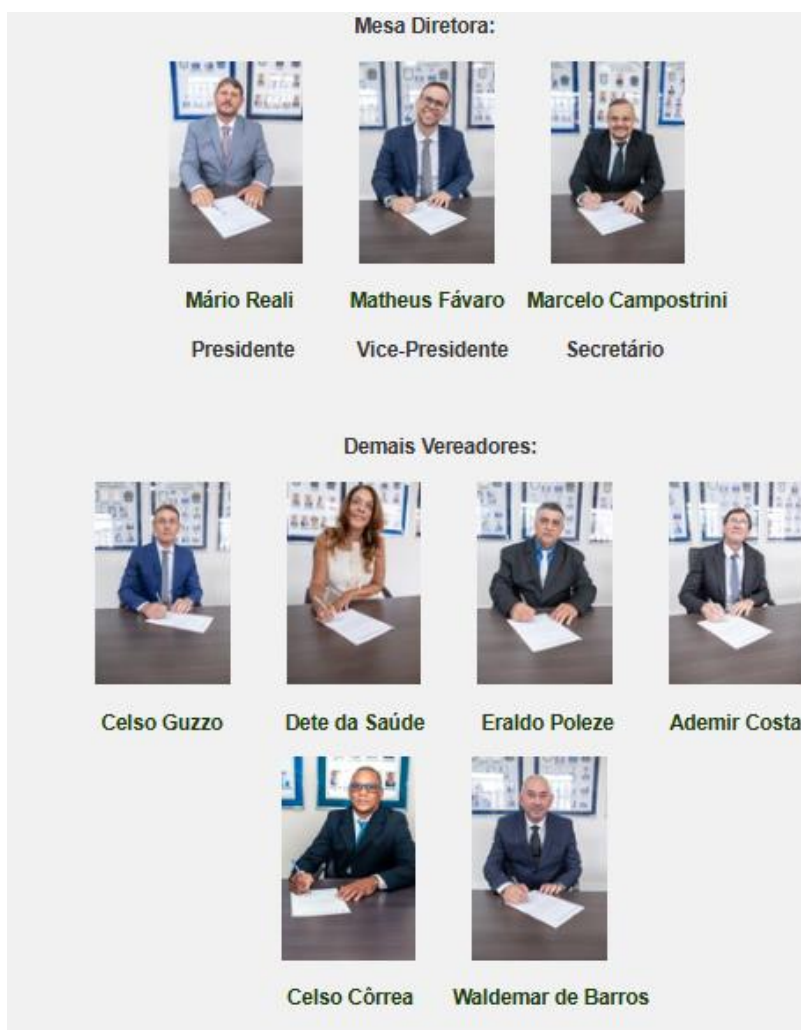
02) QUAIS PROFISSÕES ESTÃO SENDO REPRESENTADAS NAS IMAGENS?

03) QUAL DESSAS PROFISSÕES VOCÊ ADMIRA? POR QUÊ?

04) AS MULHERES PODEM SER POLÍTICAS?

() SIM () NÃO

OBSERVE A COMPOSIÇÃO DA CÂMARA MUNICIPAL DE JOÃO NEIVA EM 2025



05) AS MULHERES SÃO A MAIORIA ENTRE OS VEREADORES DE JOÃO NEIVA?

() SIM () NÃO

06) QUANTOS(AS) VEREADORES(AS) JOÃO NEIVA TÊM? _____

07) QUANTAS SÃO MULHERES? _____