


Gênero, interseccionalidade e ensino de história

Elenice de Paulaⁱ 

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, Brasil

Jorge Luiz Zaluskiⁱⁱ 

Universidade Estadual do Centro-Oeste, Guarapuava, PR, Brasil

1

Resumo

Este texto investigou sobre as reverberações da Base Nacional Curricular Comum (BNCC) no Plano Nacional do Livro Didático (PLND) para o ensino de história. Foi investigado sobre os impactos da reformulação curricular para os assuntos voltados aos estudos de gênero, relações étnico-raciais e população indígena. Para isso, foram utilizados como referenciais teórico metodológicos os estudos da interseccionalidade, Crenshaw (2009), currículo, de Sacristán (2013), Gabriel (2019), Monteiro & Penna (2011), e, de consciência histórica de Jörn Rüsen (2011). Diante da pertinência dos assuntos apontados, percebeu-se que, a partir da BNCC, existiu uma fragmentação dos conteúdos, em especial das temáticas que abordam os estudos de gênero, relações étnico-raciais e população indígena.

Palavras-chave: Base Nacional Curricular Comum (BNCC); Ensino de história; Interseccionalidade.

Gender, intersectionality and history teaching

Abstract

This text investigated the reverberations of the National Curricular Common Base (BNCC) in the National Didactic Book Plan (PLND) for the teaching of history. It was investigated about the impacts of the curricular reformulation for subjects related to gender studies, ethnic-racial relations and indigenous population. For this, the studies of intersectionality, Crenshaw (2009), curriculum, by Sacristán (2013), Gabriel (2019), Monteiro & Penna (2011), and historical awareness by Jörn Rüsen (2011) were used as theoretical and methodological references. In view of the relevance of the issues mentioned, it was noticed that, from the BNCC, there was a fragmentation of the contents, especially of the themes that approach the studies of gender, ethnic-racial relations and indigenous population.

Keywords: National Common Curriculum Base (BNCC); History teaching; intersectionality.

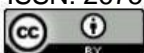
1 Introdução



Ao aproximar-se de uma década da organização da educação básica obrigatória e gratuita, dos 04 aos 17 anos de idade, sustentada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013, diferentes discussões atravessam o ensino escolar brasileiro. Nessa mesma década, a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que institui o Novo Ensino Médio, em implementação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a Resolução do CNE nº 2019/2, que apresenta novas orientações para a formação docente, e, a reconfiguração do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) atingem de forma intensa o cenário educacional. Percebida as conexões entre essas reformulações, este trabalho pretende analisar as prescrições da BNCC da disciplina de história voltadas para o ensino médio, com o objetivo de identificar quais foram os encaminhamentos direcionados, ou não, às discussões de gênero, história e cultura afro-brasileira e indígena.

Para o entendimento do objetivo exposto, este texto está dividido em três partes. Primeiro, serão apresentadas algumas considerações teóricas sobre currículo, a partir de Sacristán (2013), Gabriel (2019), Monteiro & Penna (2011). Os estudos sobre currículo apresentado por esses autores permitem compreender o processo de produção da BNCC e as prescrições apresentadas. Os estudos da interseccionalidade, desenvolvidos por Crenshaw (2009), é utilizado metodologicamente para analisar as intersecções que contribuíram para a distribuição dos conteúdos da BNCC, de modo a compreender como gênero, raça, etnia, dentre outras marcações atravessam as prescrições do documento. E, Jörn Rüsen (2011), sobre o ensino de história e conhecimento histórico, são utilizados como um norte investigativo para compreender como as prescrições curriculares interferem na construção do conhecimento histórico.

Na segunda parte, são levantadas considerações sobre a construção da BNCC e seus impactos para o ensino de história. Nesse tópico, analisamos os encaminhamentos da BNCC para o ensino fundamental, visto que essa discussão é oportuna para investigar as prescrições destinadas ao ensino médio. Por fim, a partir das recomendações da BNCC, para à disciplina de história para o ensino médio, são levantadas considerações sobre os encaminhamentos apresentados pelo documento e das posições assumidas em relação aos conteúdos elencados.



2 Metodologia

3

A partir do pressuposto de que a BNCC estrutura o ensino escolar com um modelo curricular, e, diante do objetivo desta pesquisa, os aportes teórico metodológicos dos estudos sobre currículo, interseccionalidade e conhecimento histórico serviram como fio condutor da observação aqui exposta.

Para Sacristán, o currículo possui um potencial regulador, é desenvolvido com um determinado propósito, indica caminhos para que sejam desenvolvidas ações e visa resultados. Ou seja, todo currículo atua em três planos, e, como currículo oficial (prescrito), envolve a delimitação do que deve ou não ser trabalhado em sala. Para o autor, “o currículo determina que conteúdos serão abordados e, ao estabelecer níveis e tipos de exigências para os graus sucessivos, ordena o tempo escolar” (SACRISTÁN, 2013, p. 18). Como uma ferramenta reguladora do ensino, ao investigar sobre o currículo é necessário compreender o sentido daquilo que é imposto, e, como afirma Sacristán, desvelar “os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que consequências podem advir de seu funcionamento” (SACRITÁN, 2013, p. 23).

Nesse sentido, sendo a BNCC o documento regulador do ensino escolar, a partir da compreensão dela como currículo oficial, torna-se necessário analisar as prescrições para a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, área que integra a disciplina de história, como o objetivo de compreender quais as narrativas são direcionadas à grande área da história. Essa análise auxilia para identificar as aproximações e/ou distanciamentos do ensino sobre às populações indígena, afro-brasileiras e das relações de gênero.

Nesse sentido, a partir da compreensão apresentada por Sacristán, sobre o currículo oficial, indagamos: Quais os conteúdos, para o ensino de história, a partir da BNCC, auxiliam no processo de valorização e reconhecimento de diferentes culturas? Quais os assuntos indicados para que sejam desenvolvidas práticas pedagógicas para às populações indígena, afro-brasileiras e das relações de gênero. Para auxiliar no

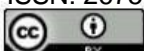


processo de reflexão dessas questões, os estudos sobre currículo de história tornam-se fundamentais para entender esse processo.

Os estudos de Carmem Teresa Gabriel (2019), Ana Maria Ferreira da Costa Monteiro e Fernando de Araújo Penna (2011), a partir da perspectiva do currículo de História como lugar de fronteira, apresentam importantes contribuições para refletir sobre as linhas de estabilidade e negociação travadas entre as disciplinas que compõem a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas (história, geografia, filosofia e sociologia), e que são expostas nas linhas da BNCC. Da percepção de que, “o currículo de história tende a significar o conjunto de conteúdos que compõem as “grades curriculares” dessa disciplina nos diferentes níveis de ensino” (GABRIEL, 2019, p. 75), são forjados por um lugar de fronteira que ao mesmo tempo, como indica Monteiro e Penna, estão em, “lugar de encontros, diálogos, mas, também, de marcação de diferenças”, nessa delimitação existe, “disputas entre campos teóricos nos quais grupos se posicionam em busca de hegemonia nas respectivas áreas de atuação” (MONTEIRO & PENNA, 2011, p. 206). Nesse sentido, o currículo de História fixado pela BNCC está imerso em distintas fronteiras, seja pela legitimação de seus campos de análise, do conhecimento histórico legitimado pelo documento, das ausências nas prescrições que regulamentam o ensino, e, em conjunto com essas tensões, a delimitação do que compete a cada disciplina de compõe a área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas apresentadas na BNCC.

Processo esse que irá auxiliar o/a estudante no processo de construção da consciência histórica, pois, sendo a BNCC um documento oficial, que irá conduzir o que pode ou não ser falado, aos materiais didáticos que deverão atender as prescrições curriculares. Esses processos interferem, positivamente ou negativamente, na construção da consciência histórica. Entende-se por consciência histórica, a partir dos estudos de Rüsen, como:

[...] a atividade mental da memória histórica, que tem sua representação em uma interpretação da experiência do passado encaminhada de maneira a compreender as atuais condições de vida e desenvolver perspectivas de futuro na vida prática conforme a experiência (RÜSEN, 2011, p. 112).

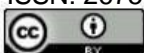




Nesse sentido, a consciência histórica contribui para que os/as estudantes percebam o passado como uma forma de compreender o presente, uma orientação que torna possível interpretar o presente para a expectativa de futuro. Assim, como indica Rüsen, “a consciência histórica dá estrutura ao conhecimento histórico como um meio de entender o presente e antecipar o futuro” (RÜSEN, 2011, p. 36). Deste modo, os livros didáticos assumem um importante papel na construção do conhecimento histórico.

Diante de constantes ataques à disciplina de história, e, dos desafios proporcionados pela BNCC, o ensino de história sobre às populações indígena, afro-brasileiras e das relações de gênero, assume o compromisso em proporcionar novos futuros possíveis, sustentados pelo reconhecimento desses grupos, combate as formas de intolerância, LGBTQfobia. Cabe observar quais as narrativas que, a partir da configuração por áreas de conhecimento, restaram para a disciplina de história. Pautando-se nessas questões, a interseccionalidade é outra ferramenta analítica que auxilia no entendimento do processo de construção da BNCC, e, que contribui para analisar as prescrições, ausência, ou não, sobre às populações indígena, afro-brasileiras e das relações de gênero.

Distintas intelectuais apresentaram reflexões acerca da interseccionalidade. bell hooks (2018), Patricia Hill Collis & Sirma Bilge (2020) e Angela Davis (2016) são algumas das pensadoras que se destacam no assunto. Além delas, Kimberle Crenshaw (2002), desenvolve um exercício de pensamento fundamental para, a partir de uma perspectiva interseccional, compreender sobre como distintos marcadores agem uns sobre os outros. Crenshaw destaca que “nem sempre lidamos com grupos distintos de pessoas e sim com grupos sobrepostos” (CRENSHAW, 2002, p. 10). Para compreender o processo, basta imaginar uma avenida, um cruzamento. Cada via representa um eixo de discriminação que segue caminhos diferentes. Assim, “o tráfego, os carros que trafegam na intersecção, representa a discriminação ativa, as políticas contemporâneas que excluem indivíduos em função de sua raça e de seu gênero” (CRENSHAW, 2002, p. 11).





Nesse sentido, a partir de um olhar interseccional, foram identificadas quais as prescrições apresentadas na BNCC, para o ensino médio, para às populações indígena, afro-brasileiras e das relações de gênero, contribui para perceber as inclusões ou exclusões narradas pelo documento.

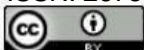
6

3 Resultados e Discussões

Desde o lançamento da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), para o ensino fundamental, em setembro de 2015, profissionais de diferentes áreas do ensino passaram a questionar as orientações propostas no documento. Escrita por uma equipe 12 profissionais de diferentes regiões organizada pelo Ministério da Educação (MEC), a BNCC apresentou para a disciplina de História um modelo curricular crítico. Dentre essa reformulação propunha romper com o formato quadripartite distribuído em História Antiga; História Medieval; História Moderna e História Contemporânea e tripartite, na história do Brasil (Brasil Colônia, Brasil Império, Brasil República). Sob a intenção de atribuir maior ênfase ao ensino de História do Brasil na tentativa declarada de desvincular-se de um olhar considerado eurocêntrico.

Luis Fernando Cerri e Maria Paula Costa (2021), ao analisarem a primeira versão da BNCC para o ensino fundamental, indicam que parte dos(as) historiadores(as) questionaram essa proposta. Adotado o recorte cronológico a partir do século XVI, exigiria uma nova lógica de organização dos conteúdos. Com posição favorável à reformulação, os autores indicam que: “a opção pelo foco no Brasil não correspondeu a um abandono da história geral, nem a um projeto vulgarmente nacionalista de ensino, mas uma mudança de foco e de prioridades de conteúdo” (CERRI; COSTA, 2021, p, 03). Ou seja, ao afastar-se de um modelo considerado eurocêntrico, a proposta buscava dar visibilidade à assuntos pouco trabalhados no ensino escolar, devido a pertinência e contribuições para o conhecimento histórico.

A reviravolta provocada por pesquisadores de diferentes áreas da História contribuiu para que a proposta fosse revista. Publicada uma nova versão em 2016,

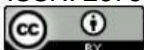




apresentou um caráter mais conteudista, em que o modelo considerado tradicional de História, quadripartite, sustentava as recomendações para o ensino dessa disciplina. Em 2017, publicada a versão final da BNCC, foi findada a proposta de ensino por meio da Resolução CNE/CP nº 2, em 20 de dezembro daquele ano. Diferente das propostas anteriores, a última versão da BNCC, com 600 páginas, além dos indicativos para o ensino fundamental, foi publicizado os conteúdos e estrutura referentes ao ensino médio, com 17 páginas para esse nível (p.561-578). Assim, por meio de metas estabelecidas, o ensino fundamental, a partir de 2018, e o ensino médio, em processo de implementação obrigatória até 2022, devem estar embasados a partir da BNCC.

Críticos ao documento indicam a ausência de discussões para essa proposta, principalmente para o ensino médio. O modelo apresentado pouco se distanciou dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), o qual indicava a estrutura curricular a ser seguida na disciplina de História. A partir da BNCC, a formação do ensino médio deve ser desenvolvida por áreas do conhecimento. Para a disciplina de História, ela deve ser ensinada em conjunto com as Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, que abrange as disciplinas de História, Geografia, Filosofia e Sociologia. No que compete à disciplina de História, com base na BNCC, no ensino fundamental deve ser dado conta dos conteúdos, já, para o ensino médio, conforme o documento: “a exploração dessas questões sob uma perspectiva mais complexa torna-se possível no Ensino Médio dada a maior capacidade cognitiva dos jovens” (BRASIL, 2017b, p. 561).

Para Sandra Regina Ferreira de Oliveira e Flávia Eloisa Caimi (2021), a BNCC, para a disciplina de História no ensino fundamental, propõe o estudo do passado como forma de orientar os estudantes para dialogar com o presente. Todavia, a sobrecarga de conteúdos indicados pela BNCC destoa da realidade escolar, principalmente em relação à carga horária destinada às aulas de História. Para as autoras, essa cobrança em abranger os conteúdos deu sustento à um modelo etnocêntrico marcados pela cronologia com base em acontecimentos históricos. Nesse jogo de disputas, avanços obtidos ao longo da História da Educação, como o cumprimento da Lei nº. 10.639/2003 sobre a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana; e da



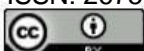


Lei nº. 11.645/2008, que incluiu o ensino de História e Cultura Indígena, aparecem como apêndices, como indicam as autoras, dando “o tratamento da chamada “diversidade cultural” se desenvolve na mesma direção, priorizando abordagens etnocêntricas, heteronormativas, do homem branco” (OLIVEIRA & CAIMI, 2021, p. 08).

8 Diante disso, a BNCC não apresentou avanços nos debates que envolvem o ensino para as relações étnico-raciais, a História e Cultura Indígena, e ainda se ausenta das discussões sobre o ensino da História das Mulheres, deixando apenas para “o papel da mulher na Grécia e em Roma, e no período medieval” (BRASIL, 2017b, p. 420) e, no último ano do fundamental, ao tratar sobre “Anarquismo e protagonismo feminino” (BRASIL, 2017b, p. 428). Sendo esses assuntos pouco explorados no ensino fundamental, e, tendo o ensino médio o aprofundamento dos conteúdos, certamente, a partir dos referenciais da BNCC pode existir o esvaziamento dessas discussões em sala. Fator esse que reflete no ensino de história escolar, pois, diante do passado e a pertinência de compreendê-los para orientar os(as) estudantes no presente para as expectativas de futuro, esses assuntos possuem função política. Vejamos o que “restou” no ensino médio”.

Como currículo oficial a BNCC age de forma a reconfigurar toda a distribuição dos conteúdos de cada área. Com orientação de que o ensino deve partir da problematização de algumas categorias consideradas fundamentais à formação dos/as estudantes, o documento prescreve que o ensino da área de ciências humanas e sociais aplicadas deve ser sustentado por meio da discussão sobre: “Tempo e Espaço; Territórios e Fronteiras; Indivíduo, Natureza, Sociedade, Cultura e Ética; e Política e Trabalho (BRASIL, 2017, p. 562), de forma a contemplar a garantia dos/as estudantes desenvolverem competências específicas em conjunto com habilidades que devem serem alcançadas no processo de ensino.

Essas categorias servem de sustento para prescrever as 6 competências voltadas à área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, sendo na sequência apresentadas as habilidades desejadas para cada uma. A partir da leitura das competências e habilidades apresentadas para essa área do conhecimento, foi

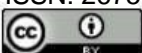




identificado que existe prescrições sobre as relações étnico-raciais e indígenas, de forma muito superficial na terceira competência, que visa “analisar e avaliar criticamente as relações de diferentes grupos”, com a intenção de desenvolver a habilidade (EM13CHS302), de forma muito genérica, indica a necessidade de compreender sobre “considerando o modo de vida das populações locais – entre elas as indígenas, quilombolas e demais comunidades tradicionais –, suas práticas agroextrativistas e o compromisso com a sustentabilidade” (BRASILb, 2017, 575).

Uma atenção considerada maior pode ser encontrada na quinta competência. Conforme o documento, essa competência deve, “identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos (BRASIL, 2017, p. 577). Com quatro habilidades a serem desenvolvidas, ((EM13CHS501); (EM13CHS502); (EM13CHS503); (EM13CHS504)), o documento indica que “ao realizar esse exercício na abordagem de circunstâncias da vida cotidiana, os estudantes podem desnaturalizar condutas, relativizar costumes e perceber a desigualdade, o preconceito e a discriminação presentes em atitudes” (BRASIL, 2017b, p. 577). Entretanto, diante da pouca reflexividade apresentada pela BNCC sobre o assunto, e, dos desafios encarados no presente, principalmente contrários às populações indígenas, negra e dos debates conceituais dos estudos de gênero, esse assunto corre o risco de ser reduzido em sua prática.

Contudo, a partir das poucas linhas que a BNCC recomenda para o ensino das disciplinas que compõem a áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, além do esvaziamento de conteúdos já existe nas recomendações, a BNCC apresentou uma proposta curricular, para atender às relações étnico-raciais e indígenas de uma forma muito rasa. Sem construir encaminhamento profícuos a cada disciplina, suas recomendações sobre valorização cultural, identitária e reconhecimento, está posta de forma muito sintética, em que, cabe a interpretação de profissionais (professores/as, pedagogos/as, diretores/as, editoras dos manuais didáticos/as, dentre outros). Assim, mediante as tensões do tempo presente, do qual ainda permeia o não reconhecimento





dos grupos indígenas, quilombolas, da suposta não existência do racismo, das violências de gênero, dentre tantos outros problemas que podem ser construídas expectativas de futuro possíveis de serem vividas por meio do desenvolvimento da consciência histórica, o documento regulador, em nível nacional, ausenta-se dessas discussões com indicações superficiais.

4 Considerações finais

O olhar interseccional sobre o currículo, em especial a BNCC, permitiu perceber parte dos processos que atravessaram a construção da BNCC. Mesmo que de forma superficial, no ensino fundamental, e ainda mais raso no ensino médio, assuntos sobre relações étnico raciais e indígenas “aparecem”, quase que invisível, na BNCC. Talvez seja reverberações das recomendações das legislações próprias a esses grupos. Em relação as mulheres, a BNCC do ensino médio não apresenta nenhuma recomendação. Talvez seja essa mais uma das várias formas de tentar calar as reivindicações de mulheres, do movimento feminista, das pautas que podem ser discutidas em sala, de valorizar a história das mulheres, de identificar as ameaças configuradas no presente e construir futuros possíveis com menor (ou sem) violência. Fator esse ainda maior quando envolve a população LGBTQ, nem mencionada no documento. Enquanto seguimos o processo de implementação, cabe aqueles/as, que possuem consciência histórica sobre a pertinência desses temas em sala, em buscar estratégias didáticas, em construir diferentes oportunidades de discussão, em seguir aquilo que faz jus ao ensino quando se derrubar, em ser um ensino como resistência. Seguimos juntxs com ele...

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a Base. Brasília, DF: MEC: CONSED: UNDIME, 2017.

BRASIL. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril de 2013.





BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, p. 1, 11 mar. 2008. Disponível em:

<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>. Acesso em 10 de julho de 2022.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: história, geografia/ Secretaria de Educação Fundamental.** – Brasília: MEC/SEF, 1997.

11

CERRI, Luis Fernando; Maria Paula. O banho, a água, a bacia e a criança: história e historiadores na defenestração da primeira versão da Base Nacional Curricular Comum de História para o Ensino Fundamental. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77155, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77155>. Acesso em 10 de julho de 2022.

COLLINS, Patricia Hill, Bilge, Sirma. **Interseccionalidade.** São Paulo: Boitempo, 2020.

CRENSHAW, Kimberlé. A interseccionalidade na discriminação de raça e gênero. **VV. AA. Cruzamento: raça e gênero.** Brasília: Unifem, 2004.

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

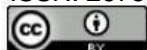
GABRIEL, C. T. Currículo de História. In: FERREIRA, M. M; OLIVEIRA, M. M. D. (org.). **Dicionário de Ensino de História.** Rio de Janeiro: FGV, 2019. v. 1, p. 72-78.

HOOKS, Bell. **O feminismo é para todo mundo: políticas arrebatadoras.** 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. E-book.

MONTEIRO, Ana Maria Ferreira da Costa; PENNA, Fernando de Araújo. Ensino de História: saberes em lugar de fronteira. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n. 1, p. 191-211, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/15080>. Acesso em 13 de jul. de 2022.

OLIVEIRA, Sandra Regina Ferreira de; CAIMI, Flávia Eloisa. Vitória da tradição ou resistência da inovação: o ensino de história entre a BNCC, o PNLD e a escola. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e77041, 2021. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/77041>. Acesso em 10 de maio de 2022.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: SCHMIDT, M. A.; BARCA, I.; MARTINS, E. R. (org.). **Jörn Rüsen e o ensino de história.** Curitiba: Ed. UFPR, 2011. P. 41-49.





SACRISTÁN, J. G. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, J. G. (org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p.16-35.

12

ⁱ **Elenice de Paula**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7711-6384>

Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE-UFSC, professora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Guarapuava-PR.

Mestranda em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina – PPGE-UFSC, professora na Secretaria de Educação do Estado do Paraná, Guarapuava-PR, com a disciplina de sociologia.

Graduada em História (2008) Unicentro.

Contribuição de autoria: Pesquisadora sobre a temática da interseccionalidade e os estudos sobre as relações étnico-raciais. Trabalho resulta de discussões em conjunto com o coautor durante formação pedagógica para implementação do novo ensino médio.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5248790070793256>

E-mail: paulaelenice@yahoo.com

ⁱⁱ **Jorge Luiz Zaluski**, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0795-263X>

Universidade Estadual do Centro-oeste-UNICENTRO, Doutor em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina – PPGH-UDESC. Mestre em História (2016), Unicentro.

Professor colaborador no departamento de história da Universidade Estadual do Centro-oeste-Unicentro, Doutor em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina.

Integrante do Laboratório de Relações de Gênero e Família LABGEF-UDESC.

Pesquisador sobre estudos de gênero, infâncias e ensino de história. Trabalho resulta de discussões em conjunto com a coautora durante formação pedagógica para implementação do novo ensino médio em colégios estaduais de Guarapuava, Paraná.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6749402096791048>

E-mail: jorgezaluski@hotmail.com

Editora responsável: Cristine Brandenburg

Especialista *ad hoc*: Anselmo Colares

Como citar este artigo (ABNT):

PAULA, Elenice de; ZALUSKI, Jorge Luiz. Gênero, interseccionalidade e ensino de história. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v.4, e49167, 2022. Disponível em:

<https://doi.org/10.47149/pemo.v4.9167>

Recebido em 24 de setembro de 2022.

Aceito em 21 de novembro de 2022.

Publicado em 21 de novembro de 2022.

