

COLÉGIO PEDRO II
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA,
EXTENSÃO E CULTURA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU –
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA

Gisele Pinheiro da Cunha

NOMEANDO PLACAS DE RUADA CIDADE DO RIO DE
JANEIRO: mulheres em revoluções e guerras da América Latina

Rio de Janeiro

2026

Gisele Pinheiro da Cunha

NOMEANDO PLACAS DE RUA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: mulheres
em revoluções e guerras da América Latina

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de Especialização em Ensino de História, ofertado pela Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Ensino de História.

Orientador(a): Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva

Rio de Janeiro

2026

COLÉGIO PEDRO II

PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA, EXTENSÃO E CULTURA

BIBLIOTECA PROFESSORA SILVIA BECHER

CATALOGAÇÃO NA FONTE

C972 Cunha, Gisele Pinheiro da
Nomeando placas de rua da cidade do Rio de Janeiro : mulheres em revoluções e guerras da América Latina / Gisele Pinheiro da Cunha. – Rio de Janeiro, 2026.

58 f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) – Colégio Pedro II, Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura.

Orientador: Paulo Vinícius Aprígio da Silva.

1. História - Estudo e ensino. 2. Ruas - Rio de Janeiro (RJ). 3. Mulheres - História. 4. América Latina. 5. Ensino fundamental. I. Silva, Paulo Vinícius Aprígio da. II. Colégio Pedro II. III. Título.

CDD 907

Ficha catalográfica elaborada pela Bibliotecária Simone Alves – CRB7 5692.

Gisele Pinheiro da Cunha

NOMEANDO PLACAS DE RUA DA CIDADE DO RIO DE JANEIRO: mulheres
em revoluções e guerras da América Latina

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao
Programa de Pós-Graduação Lato Sensu – Curso de
Especialização em Ensino de História, ofertado pela
Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão
e Cultura do Colégio Pedro II, como requisito
parcial para obtenção do título de Especialista em
Ensino de História.

Aprovado em 25 de setembro de 2026

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Prof. Dr. Paulo Vinícius Aprígio da Silva
Colégio Pedro II

Prof. Dr. Eduardo Borges de Carvalho Nogueira
Colégio Pedro II

Prof.^a Dr.^a Renata Augusta dos Santos Silva
UERJ

Rio de Janeiro

2026

RESUMO

CUNHA, Gisele Pinheiro. *Nomeando placas de rua da cidade do Rio de Janeiro: mulheres em revoluções e guerras da América Latina*. 2026. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Ensino de História) - Pró-Reitoria de Pós-graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Resumo: Este Trabalho de Conclusão de Curso tem como objeto de pesquisa as placas de ruas da cidade do Rio de Janeiro. A partir desse objeto, será elaborado um produto pedagógico voltado para o Ensino de História. O produto será um roteiro de oficina voltado para uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental e que envolverá a criação de placas de rua com nomes mulheres que atuaram em alguma revolução, guerra, movimento social ou processo de independência na América Latina entre os séculos XIX e XX. Cada aluno poderá escolher a personagem histórica que deseja homenagear em sua placa e, ao final da atividade, poderão expor suas placas para as demais turmas da escola. O objetivo é valorizar a atuação política de mulheres na história da América Latina a partir de sua preservação nas ruas do Rio de Janeiro. Sua aplicação tem o potencial de fornecer novos referenciais identitários e estimular o respeito pelas diferentes vivências das mulheres. Esta pesquisa envolve, portanto, o conceito de toponímia e os debates sobre educação patrimonial e gênero e Ensino de História e segue a metodologia de aula-oficina desenvolvida pela historiadora portuguesa Isabel Barca.

Palavras-chave: placas de rua; mulheres; Ensino de História; América Latina.

ABSTRACT

CUNHA, Gisele Pinheiro. *Naming Street Signs in the City of Rio de Janeiro: Women in Latin American Revolutions and Wars*. 2026. Course Completion Work (Specialization in History Teaching) – Office of the Pro-Rector for Graduate Studies, Research, Extension, and Culture, Colégio Pedro II, Rio de Janeiro, 2026.

Abstract: This monograph focuses on the street signs of Rio de Janeiro as its object of study. Based on this subject, a pedagogical product designed for History education will be developed. The product consists of a workshop plan for 9th-grade students, involving the creation of street signs bearing the names of women who played a role in revolutions, wars, social movements, or independence processes in Latin America during the 19th and 20th centuries. Each student will choose a historical figure to honor on their sign and, at the end of the activity, they will display their signs to other classes in the school. The goal is to highlight the political contributions of women in Latin American history by preserving their legacies on the streets of Rio de Janeiro. Implementing this project has the potential to provide new points of reference for identity and foster respect for the diverse lived experiences of women. The research incorporates concepts of toponymy as well as debates regarding heritage education, gender, and History teaching, following the workshop-class methodology developed by Portuguese historian Isabel Barca.

Keywords: street signs; women; History education; Latin America.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	7
1 AS PLACAS DE RUA COMO OBJETO NO ENSINO DE HISTÓRIA.....	11
1.1 As placas de rua da cidade do Rio de Janeiro.....	11
1.2 Viabilidade e potencialidades das placas de rua no Ensino de História.....	13
2 DEBATES SOBRE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA.....	20
2.1 A inclusão das questões de gênero e da “história na perspectiva das mulheres” nas aulas de História.....	20
2.2 As mulheres em independências, revoluções e guerras na América Latina nos séculos XIX e XX.....	27
3 PRODUTO PEDAGÓGICO: ROTEIRO DE OFICINA.....	33
3.1 Metodologia de “aula-oficina”.....	33
3.2 Roteiro de oficina.....	38
CONCLUSÃO.....	53
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

INTRODUÇÃO

Este Trabalho de Conclusão de Curso da Especialização em Ensino de História do Colégio Pedro II tem como objeto as placas de rua da cidade do Rio de Janeiro. A partir delas, será elaborado um roteiro de oficina para o 9º ano do Ensino Fundamental. A oficina envolverá a criação de placas de rua com nomes mulheres que atuaram em alguma revolução, guerra, movimento armado ou processo de independência na América Latina, entre os séculos XIX e XX. Cada aluno poderá escolher a personagem histórica que deseja homenagear em sua placa e, ao final da atividade, poderão expor suas placas para as demais turmas da escola.

A escolha das placas de rua como objeto está relacionada a um interesse pessoal e de longa data. Lembro que quando era criança, tinha muita curiosidade em ler os nomes que estavam nas placas e às vezes até anotava em um caderninho. Queria saber quem foram aqueles personagens e imaginava por que estavam sendo homenageados. Naquela época, já me questionava sobre a pouca quantidade de ruas com nomes de mulheres. Achava interessante quando encontrava ruas chamadas Maria Quitéria, Joana Angélica ou Anita Garibaldi. Também tenho a lembrança de quando passaram a incluir os textos explicativos nas placas e de parar nas esquinas para ler e saber mais sobre os nomes e em que período histórico viveram. Esses meus interesses pelo passado e pelos nomes das ruas foram alguns dos motivos que me fizeram cursar a faculdade de História.

Na graduação, na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), meus trabalhos se voltaram para outro grande interesse meu: a história de Cuba e da Revolução Cubana. Desde o Ensino Fundamental, me impressionava a força dos cubanos e da pequena ilha caribenha que enfrenta diariamente o imperialismo dos Estados Unidos. Admirava muito suas conquistas sociais e o que ela significava para a história da América Latina. Na minha monografia da graduação, portanto, pesquisei as influências das ideias de José Martí, líder da independência de Cuba, nos discursos de Fidel Castro, nos dois primeiros anos após a vitória da Revolução.

Na minha dissertação de mestrado, defendida em 2024 no PPGH-UERJ, dei continuidade aos trabalhos da monografia, estendendo para os discursos até o ano de 1965. Ao longo das leituras e da análise das fontes, me chamou a atenção a importância das mulheres guerrilheiras tanto nos processos de independência no final do século XIX quanto na Revolução. Nesse período, inclusive, publiquei um artigo intitulado “Novas perspectivas para o ensino da Revolução Cubana: a questão de gênero e a atuação política das mulheres guerrilheiras”, na Revista Boletim do Tempo Presente.

Agora no doutorado, busco entender a construção da ideia de “nova mulher” nos

discursos da Revolução Cubana, quais modelos e padrões de comportamento eram esperados para as mulheres durante a construção do “homem novo” e da “nova sociedade”. Trago também as contribuições da teórica marxista soviética Alexandra Kollontai que definiu um modelo de “nova mulher” após a Revolução Russa, para fazer novos questionamentos sobre o tema. Me debruço, então, sobre um outro interesse: as questões de gênero.

Dessa forma, ao propor uma oficina para o Ensino de História, privilegio os conteúdos de História da América Latina. Esta é a área que estou mais familiarizada e, na educação básica, ainda é abordada superficialmente diante de currículos eurocêntricos. E entre os conteúdos, escolho as guerras de independência e revoluções do continente, ocorridos, principalmente, entre os séculos XIX e XX. Muitas vezes esses processos são apresentados em sala de aula sem abordar o protagonismo e a atuação dos diferentes grupos sociais envolvidos. A imagem da Revolução Cubana, por exemplo, ainda é muito atrelada a Che Guevara e Fidel Castro, a homens barbudos, armados e vestindo fardas verde-oliva em Sierra Maestra. Mas a Revolução também foi marcada pela atuação direta de mulheres na guerrilha e nas áreas urbanas, como Célia Sanchez, Vilma Espín e Haydée Santamaría.

Apesar de não atuar em sala de aula no momento, nas aulas particulares que já dei, no Programa de Residência Pedagógica durante a graduação e nas aulas de Estágio Docência na pós-graduação, busquei trazer para a centralidade dos debates a atuação das mulheres nos processos históricos. É uma questão que me move e que pretendo levar para a minha futura carreira no magistério.

Voltando rapidamente para minha infância, destaco que sempre quis ser aluna do Colégio Pedro II. Me interessavam os belos uniformes e saias plissadas e o ensino reconhecidamente progressista. Inclusive, me identifiquei com a citação de Nelson Rodrigues que se encontra ao lado da entrada do campus Tijuca II: “uma das mágoas que eu tenho é a de não ter sido, na minha infância e juventude, aluno do Pedro II”. Tenho amigos que estudaram no colégio e que me relatam com alegria os momentos vividos nas aulas e nos intervalos e como a escola de fato formou quem eles são hoje. Participar do processo seletivo e ingressar na Especialização, no ano de 2025, foi uma grande conquista pessoal minha. E quando soube que precisaria elaborar um produto pedagógico, as placas de rua, a história da América Latina e a participação das mulheres em revoluções foram temáticas que logo vieram à minha mente.

Ao longo da Especialização, algumas disciplinas foram fundamentais para o aprimoramento das minhas ideias. Destaco a “Ensino de História, Ciências e Temas Transversais”, ministrada pelo Prof. Júlio Paixão, na qual tive contato com uma ampla bibliografia sobre questões de gênero, a serem mobilizadas no capítulo 2, e como são tratadas

na legislação para a educação básica. Essas aulas foram essenciais para esclarecer minhas dúvidas sobre as diferentes leis, tema que sempre tive dificuldade de entender. Já a disciplina de “Teoria e Metodologia e Práticas em Ensino de História para a Educação Básica” foi importante para a escolha da metodologia e para ter contato com autores que seguem a perspectiva da Educação Histórica, a ser explorada no capítulo 3. No início do curso, a de “Ensino de História e Patrimônio”, ministrada pelo meu orientador, Prof. Paulo Aprígio, também foi importante para ter contato com novos textos e debates sobre patrimonialização.

Para propor a oficina, parto, então, de uma inquietação que tenho desde criança: a pouca quantidade de nomes de mulheres nas placas de ruas do Rio de Janeiro. Se formos pensar em mulheres negras ou indígenas, revolucionárias e latino-americanas, esse número diminui mais ainda. Por isso, o objetivo geral da oficina é valorizar a atuação política de mulheres na história da América Latina a partir de sua preservação nas ruas do Rio. Os objetivos específicos são questionar em sala de aula a pouca quantidade de nomes femininos; refletir em conjunto sobre a importância da preservação de nomes como forma de patrimonialização; e identificar e explicar individualmente as atuações de mulheres em lutas de independência, revoluções, guerras e lutas armadas na América Latina entre os séculos XIX e XX. A metodologia a ser utilizada é a de “aula-oficina”, desenvolvida pela historiadora portuguesa Isabel Barca (2004).

Dessa forma, no capítulo 1, serão apresentadas algumas características das placas de rua do Rio de Janeiro, focando na pouca quantidade de mulheres homenageadas. Em seguida, serão discutidas as viabilidades e potencialidades das placas como objeto no Ensino de História. Debaterei autores que trabalham com os conceitos de toponímia, campo que estuda a nomeação de lugares, e sua relação com o Ensino de História e a educação patrimonial. Entende-se que as placas são uma forma de patrimonialização que perpassa por questões identitárias e a construção da cidadania e de uma consciência preservacionista no presente. Por fim, trago notícias recentes de violência de gênero que atravessam o ambiente escolar e que tornam a oficina ainda mais necessária.

No capítulo 2, será feito um debate sobre os estudos de gênero e sua relação com o Ensino de História, sendo uma base teórica para o trabalho. Será exposta a relação da oficina com a legislação para a educação básica, incluindo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei 14986/24, voltada para a história das mulheres. Depois, direcionarei esse debate para o Ensino de História da América Latina, apresentando as atuações de algumas de mulheres em independências, revoluções e guerras no continente. Os exemplos citados serão importantes para ilustrar o que será proposto na oficina e reforçar que as mulheres participaram ativamente em espaços tradicionalmente associados

aos homens.

Já no capítulo 3, será apresentado o produto pedagógico. Primeiramente, será explicada a metodologia de “aula oficina”, proposta por Isabel Barca (2004), que irá guiar o roteiro. Em seguida, serão apresentados o público-alvo e todas as etapas da oficina, de forma detalhada. Para facilitar sua aplicação, ao final do capítulo estarão três tabelas esquematizando o produto. Uma delas incluirá o passo a passo da oficina e as outras duas algumas possibilidades de nomes de mulheres que os alunos poderão escolher para fazerem suas placas, uma para o século XIX e outra para o século XX.

O produto pedagógico, portanto, envolve questões que me interessam desde pequena e por quais tenho uma profunda relação de afeto. Poder desenvolver este trabalho e trazer uma pequena contribuição para o campo do Ensino de História é uma grande realização. É um produto viável de ser aplicado, não precisando de deslocamentos e utilizando materiais acessíveis, e também relevante, por dar visibilidade para as mulheres na História e nas placas de rua, objeto do cotidiano dos alunos. Ao preservar os nomes das mulheres nas placas, a turma poderá refletir sobre a história do continente sob uma nova perspectiva. E os debates terão o potencial de fornecer novos referenciais identitários e estimular o respeito pelas vivências das mulheres, perpassando pelos debates de gênero cada vez mais em voga atualmente.

1 AS PLACAS DE RUA COMO OBJETO NO ENSINO DE HISTÓRIA

1.1 As placas de rua da cidade do Rio de Janeiro

O produto pedagógico deste trabalho tem como objeto as placas com nomes de ruas da cidade do Rio de Janeiro. Por placas de rua, entende-se o modelo atual de designação de um logradouro público que encontra-se nas esquinas das ruas. Possuem formato retangular, de cor azul-escuro e branca e, por vezes, uma pequena biografia da personalidade homenageada. Cabe apontar que, desde 2012, a pedido do Arquivo da Cidade, o Centro de Pesquisa e Documentação de História Contemporânea do Brasil (CPDOC-FGV) trabalha na inclusão de textos explicativos nas placas. São pequenos resumos de até 140 caracteres com as atividades exercidas e o ano de nascimento e morte do personagem que dá nome à rua.¹ Segue um exemplo abaixo:



Imagem retirada de <https://www.alamy.com/placa-de-rua-com-homenagem-personalidade-contendo-pequena-biografia-do-homenageado-nesta-foto-a-placa-da-rua-clara-nunes-no-bairro-de-madureira-zona-norte-da-cidade-do-rio-de-janeiro-image208953174.html>

Para os historiadores Paulo Knauss e Francisca Azevedo, as homenagens feitas em nomes de ruas caracterizam uma forma de uso do passado. A nomeação procura perpetuar uma data, um lugar ou uma personalidade da história local, nacional ou mundial que a cidade reconhece como parte de sua própria história. Esses usos do passado ajudam na construção da identidade e dos sentidos da cidade. Mas cabe apontar que esta operação se situa num dado lugar social de enunciação da história. É realizada no âmbito da prefeitura municipal, com

¹ “A pedido da prefeitura, CPDOC da FGV explicará nas placas os nomes das ruas do Rio” por Chico Otávio, 14/04/2012. Disponível em <<https://oglobo.globo.com/rio/a-pedido-da-prefeitura-cpdoc-da-fgv-explicara-nas-placas-os-nomes-das-ruas-do-rio-4650011#:~:text=Rio-,A%20pedido%20da%20prefeitura%2C%20CPDOC%20da%20FGV%20explicar%C3%A1%20nas%20placas,nomes%20das%20ruas%20do%20Rio>>. Acesso em: 24 de maio de 2025.

interesses e motivações políticas próprias, e se dá por meio da escolha do nome e da colocação de placas nos logradouros públicos (Knauss; Azevedo, 2008, p. 195).

Analisando as referências americanas nas placas, Knauss e Azevedo destacam que quase todos os países das Américas estão representados em ruas do Rio. Mas os Estados Unidos, seguidos da Argentina, são os que mais receberam homenagens ao longo da história. Essas tendências estão relacionadas à própria política externa brasileira. Ambos os países ocupam posição central no quadro das relações interamericanas e os decretos de nomeação foram aprovados, principalmente, em contextos em que as relações entre o Brasil e os países americanos ganhavam novos contornos e maior aproximação, como nas décadas de 1910 e 1960, durante a Primeira Guerra e a Guerra Fria. Isso mostra que os nomes das ruas acompanharam os movimentos da história e da diplomacia brasileira, transformando as relações interamericanas em um fato urbano (Knauss; Azevedo, 2008).

Assim, muitas vezes passando despercebidas, as placas são objetos históricos que emitem mensagens poderosas no dia a dia da comunidade. Enquanto uma produção humana e cultural, “carregam em si as expressões daqueles que as criaram” (Alves, 2024, p. 73) e de seus contextos históricos nacional e internacional (Knauss; Azevedo, 2008). Também possuem uma intencionalidade de lembrança ou esquecimento, preservando ou não determinados nomes para as gerações futuras (Alves, 2024, p. 14). E como objeto de pesquisa, as placas estão inseridas no campo multidisciplinar da toponímia. Este campo define o ato de nomeação de lugares como formas de produção de significados, apropriações do território e construção da memória local (Alves, 2024, p. 17).

Sobre as representações das mulheres nas placas, o “Mapa da Mulher Carioca 2025” traz dados importantes. Este material foi lançado em março de 2026 e elaborado pela Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e Cuidados. No capítulo “Cultura”, afirma-se que a cultura estrutura a memória coletiva, a memória urbana, as dinâmicas de representação pública e de nomeação dos espaços. É apresentada uma pesquisa realizada pela Câmara Municipal do Rio que mostra que em 89 ruas analisadas, de diversas regiões da cidade, 64 possuem nomes de homens, correspondendo a 71,9% do total. Enquanto isso, as mulheres nomeiam apenas 16 ruas, o equivalente a 18%. 9% estão classificados na categoria “outros”, como árvores, plantas, objetos, datas e lugares. Esses dados revelam que as homenagens nas ruas fazem referência, majoritariamente, a figuras masculinas e que há uma desigualdade de gênero na ocupação simbólica do espaço urbano.²

² Mapa da Mulher Carioca 2025. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e Cuidados do Rio de Janeiro.

O perfil das mulheres homenageadas atualmente também é analisado. Há uma tendência em homenagear lideranças comunitárias e referências culturais locais já falecidas, como Maria da Penha Mendes, Arlinda Santos de Araujo e Francisca Mendonça de Andrade (Dona Chica), moradoras de Campo Grande e Padre Miguel que nomearão praças dos seus respectivos bairros. As novas denominações já foram aprovadas pela Câmara de Vereadores, mas ainda se encontram em processo de implementação física. O documento também mostra que mulheres como Léa Garcia, atriz e referência nacional e internacional no cinema e no teatro, já têm seus nomes homenageados na cidade.³

O “Mapa da Mulher Carioca 2025”, mesmo trazendo dados e reflexões importantes, ainda é limitado para pensar nas mulheres que são homenageadas em logradouros. Cabe questionar, por exemplo, sobre como a sociedade representa essas mulheres, muitas conhecidas apenas pelo seu primeiro nome, como Maria Amália, Dona Zulmira, Dona Delfina e Dona Maria, nomes de rua da Tijuca. Além disso, muitas mulheres nas placas ganharam notoriedade apenas por terem sido esposas de políticos e homens em posição de poder, como Darcy Vargas, Sarah Kubitschek e Mariangeles Ibarra Maia. Esta, que o próprio Mapa cita, foi ex-primeira-dama do Rio e foi escolhida para nomear uma rua em São Conrado.

Tendo como ponto de partida os dados fornecidos no Mapa, também pode-se fazer questionamentos como: Quantas e quais mulheres indígenas, negras, pobres e latino-americanas são retratadas nas ruas do Rio? Sabe-se que elas são constantemente esquecidas diante de uma cultura e de uma história eurocêntrica. E quais eram as suas funções e ocupações? Pensando em espaços tradicionalmente vistos como masculinos, como guerras e conflitos armados, quantas combatentes levam nomes de rua na cidade? Algumas figuras históricas reconhecidas como Maria Quitéria, Joana Angélica e Anita Garibaldi já são homenageadas. Mas a pouca quantidade de mulheres nas placas de rua do Rio, principalmente de latino-americanas e combatentes, ainda é notória e um campo de pesquisa a ser explorado. O produto pedagógico a ser proposto segue por essa linha de reflexão.

1.2 Viabilidade e potencialidades das placas de rua no Ensino de História

Disponível em: <https://mulher.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/41/2026/03/MMC2025_VFRGB.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2026.

³ Mapa da Mulher Carioca 2025. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e Cuidados do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://mulher.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/41/2026/03/MMC2025_VFRGB.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2026.

Tendo em mente esses questionamentos e as características das placas de rua do Rio de Janeiro, pode-se partir agora para as suas potencialidades no Ensino de História. Para isso, é interessante abordar o conceito de toponímia, campo que estuda a nomeação de espaços públicos, e sua relação com a história, a memória, o patrimônio cultural imaterial e a educação patrimonial. Também vale relacionar a atividade a ser proposta, tendo as placas de rua como objeto, com questões do presente e do cotidiano escolar.

O tema dos nomes de lugares e sua relação com o Ensino de História já foi analisado por alguns autores. Em sua dissertação de mestrado do ProfHistória da UFF, Fabio André Correa Alves (2024) buscou analisar as motivações que impulsionam a nomeação das placas de rua e direcionar os alunos para o debate sobre a construção da memória local através dos nomes homenageados. Em sua pesquisa, cada aluno teve a oportunidade de escolher novas personalidades a serem homenageadas em placas. Como base da pesquisa e exemplo para os alunos, foi utilizado o caso recente da troca do nome da rua Coronel Moreira César, em Niterói, para rua Ator Paulo Gustavo.

Alves destaca que o campo da toponímia envolve não apenas o ato de nomear, mas as motivações por trás da escolha dos nomes dos lugares. No Rio de Janeiro e em Niterói, existem diversos exemplos de ruas, praças e monumentos que foram nomeados com a intenção política de exaltar a ditadura civil-militar, os feitos de um determinado governo ou homenagear políticos, militares e membros da elite. Alves considera que a cidade de Niterói, por exemplo, passou pela construção de uma identidade regional segundo os interesses da Câmara dos Vereadores, instituição responsável pela nomeação das placas, tradicionalmente dominada pela elite (Alves, 2024).

Nesse sentido, os nomes de ruas carregam a preservação de determinados elementos do passado e do próprio contexto de sua nomeação, sustentando “narrativas construídas através de uma narrativa hegemônica” (Alves, 2024, p. 35). São instrumentos, então, de construção histórica e fortalecimento de uma memória coletiva, intencionalmente elaborada, influenciando gerações e criando sentimentos de unidade e pertencimento. Mas as relações de nomeação por parte do poder público e da população também não são estáticas. Em alguns casos, a nomeação popular se sobrepõe aos nomes oficiais, como é o caso do estádio do Maracanã e da ponte Rio-Niterói. Além disso, Alves destaca os movimentos sociais recentes de críticas aos nomes oficiais e de derrubada de estátuas que homenageavam figuras históricas controversas. Esses fatos acenderam um novo debate sobre os logradouros públicos (Alves, 2024). O autor defende que:

Os topônimos são objetos ricos e disponíveis para a criação de debates, já que carregam significados que estão presente no cotidiano, mas, que na maioria das vezes são ignorados pela força do hábito que acaba levando a sociedade a uma naturalização sem questionamento sobre aqueles nomes que são lembrados e muito menos sobre aqueles que são propositalmente esquecidos. Este debate de memória nos espaços urbanos é essencial em uma perspectiva de inclusão de diversos setores da sociedade que foram e são constantemente silenciados. Além disso, se encaixa facilmente no currículo de história e abre um leque de possibilidades para o trabalho multidisciplinar (Alves, 2024, p. 14).

Os nomes de rua, então, podem ser um objeto pedagógico. No Ensino de História Antiga e de História do Brasil, por exemplo, o ato de nomear lugares já é associado a uma ferramenta de dominação e delimitação territorial por parte de invasores. Além desses pontos, Alves destaca as potencialidades dos topônimos em estimular um olhar crítico da turma sobre o meio em que vivem e uma melhor compreensão de sua própria historicidade. Na atividade proposta por ele, destacam-se os objetivos de extrair conhecimentos a partir das vivências no bairro e estimular um pensamento crítico sobre a construção da história e da memória, destacando o processo de esquecimento e exclusão de muitos personagens históricos. Nesse sentido, possibilitam questionar o legado das figuras históricas representadas nas ruas e a história tradicional que supervaloriza as elites. Dessa forma, o uso da toponímia é múltiplo e depende do posicionamento crítico e da criatividade do docente ao propor atividades (Alves, 2024).

Karylleila Santos Andrade e Ana Inez Alexandre Reis também analisam essa temática, a partir de livros didáticos de História do Ensino Fundamental. As autoras destacam a natureza interdisciplinar da toponímia, estabelecendo um sentido de unidade diante de diversos saberes. Defendem que o uso da toponímia pode trazer diferentes documentos e linguagens para o Ensino de História, como os da Geografia, da Biologia e da Etimologia, associadas aos nomes dos lugares e de suas transformações. As autoras expõem seus argumentos apoiadas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e no Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Tocantins, documentos que reforçam a importância do diálogo da História com as demais Ciências Humanas e o estudo da memória (Andrade; Reis, 2019).

As autoras reforçam que a toponímia pode ser usada para que a turma tenha uma visão mais ampla dos nomes dos lugares. Estes podem ser fontes de informação sobre o contexto histórico e político de sua nomeação, o processo de colonização do Brasil, a ocupação dos territórios e a própria memória social da localidade. Como uma forma de recuperação do passado histórico, os nomes possibilitam uma compreensão mais crítica do presente e contribuem para a construção e fortalecimento de identidades individuais e coletivas, da memória e do pertencimento a um lugar, elementos fundamentais para o Ensino de História e a

formação da cidadania. Por isso, os elementos da toponímia são um caminho possível no Ensino de História (Andrade; Reis, 2019).

Alves aponta que a toponímia também está relacionada à ideia de patrimônio cultural imaterial de uma sociedade, sendo esta uma temática ainda pouco explorada (Alves, 2024, p. 30). Manoel Luiz Salgado Guimarães considera que a patrimonialização é a criação de uma narrativa acerca do passado, movida por uma demanda do presente. Envolve a seleção de quais objetos ou nomes devem ser preservados, dando a eles uma nova visibilidade, a fim de construir a ideia de um passado comum (Guimarães, 2012). O patrimônio cultural imaterial, mais especificamente, são os saberes, ofícios e criações culturais que estão integrados à vida cotidiana de diferentes grupos sociais e que configuram-se como referências identitárias (Castro; Fonseca, 2008, p. 12).

Nesse sentido, José Ricardo Oriá Fernandes defende a inclusão de uma educação patrimonial nos currículos escolares. Define-a como aquela que promove o contato com o patrimônio cultural, como museus, monumentos, paisagem urbana e lugares de memória, buscando desenvolver no corpo discente uma consciência preservacionista da memória histórica. Articulada à políticas públicas, tem como potencial criar meios para que todos tenham “condições de se apropriar do patrimônio que, normalmente, vem sendo monopólio exclusivo dos setores dominantes da sociedade” (Oriá Fernandes, 1992, p. 275). Essa apropriação envolve questionar as políticas de patrimônio que privilegiam as elites, como referenciais de nossa identidade histórico-cultural, e compreender que o direito à memória e ao passado histórico é uma dimensão fundamental da cidadania (Oriá Fernandes, 1992).

Nessa perspectiva, o patrimônio é entendido como um direito coletivo a ser apropriado e questionado por todos os cidadãos. E o resgate de uma memória histórica está vinculada à luta por melhor qualidade de vida e pela conquista da cidadania (Oriá Fernandes, 1992). A atividade proposta neste trabalho desperta justamente um olhar mais crítico para as placas de rua, entendidas como objetos históricos e uma forma de patrimonialização no presente. Os alunos se colocam no lugar de cidadãos ativos que podem ressignificar as placas e escolher nomes que desejam preservar, perpassando pelo direito à memória e por novos referenciais de identidade (Oriá Fernandes, 1992).

Dessa forma, tratadas com o devido rigor metodológico, as placas de ruas podem ser uma boa fonte a ser explorada em sala de aula. Podem ser objeto gerador de questionamentos, saindo da rotina de sala de aula e sem a necessidade de deslocamentos. Também possibilitam colocar a turma como protagonista na construção do conhecimento, trazendo elementos de seu cotidiano. Nesse processo, o docente pode “criar uma narrativa e uma educação baseada no

rompimento com a tradição de uma história única e excludente que é repassada e reforçada”, por exemplo, na nomeação das placas de rua (Alves, 2024, p. 75). Pode-se questionar as desigualdades de gênero e o apagamento da atuação das mulheres ao longo da história, implícitas na escolha predominante de nomes masculinos.

Para Durval Muniz de Albuquerque Junior, o Ensino de História deve justamente “fazer defeitos nas memórias”. Isso significa questionar “aquelas memórias que se tornaram oficiais, monumentalizadas, cristalizadas” e “desfazer os enredos dessas memórias”, afastando-se e provocando desvios nas “versões consagradas do passado” (Albuquerque Junior, 2012, p. 37), como aquelas associadas aos “heróis masculinos”. Também deve ter o compromisso de descrever e fazer compreender a alteridade, estimulando o respeito à diversidade e prevenindo práticas de agressão e violência. Por isso, o autor entende a história como “formadora de subjetividades”, com a função de preparo subjetivo dos cidadãos para a convivência com a diferença (Albuquerque Junior, 2012).

Essas discussões se tornam cada vez mais urgentes em um contexto de denúncias de assédio e violência sexual que atravessam o ambiente escolar. Em março de 2026, por exemplo, o Colégio Pedro II se tornou notícia nas redes sociais e na imprensa após o caso de estupro coletivo em um apartamento em Copacabana, sofrido por uma aluna da instituição. O crime, ocorrido em janeiro, foi cometido por um grupo de quatro homens e um adolescente, entre eles dois alunos do colégio.⁴ Estes, inclusive, já haviam recebido advertências e suspensões por comportamento inadequado dentro da escola.⁵ O caso ganhou repercussão nacional e outras vítimas procuraram a polícia relatando violências sofridas pelo mesmo grupo anteriormente.⁶

Dias depois do caso vir a público, alunas do Pedro II também organizaram uma manifestação em São Cristóvão, em frente à reitoria. Cobraram mais espaço para debates em sala de aula sobre questões de gênero, sexualidade e violência e a criação de uma comissão voltada para o acolhimento e o enfrentamento do assédio dentro da escola. Esta proposta era discutida desde 2022 e foi aprovada apenas em março deste ano. As alunas acusam a reitoria de “silêncio institucional” e de criar entraves burocráticos para a criação da comissão.⁷

⁴ Colégio Pedro II, onde estudam suspeitos de estupro, é tradicional no RJ. Disponível em: <<https://www.cnnbrasil.com.br/educacao/colégio-pedro-ii-onde-estudam-suspeitos-de-estupro-e-tradicional-no-rj/>>. Acesso: 15 de junho de 2026.

⁵ ‘Comportamento inadequado’ e agressões: suspeitos de estupro coletivo já respondiam a outros processos no Colégio Pedro II. Disponível: <<https://g1.globo.com/tj-rio-de-janeiro/noticia/2026/03/02/suspeitos-estupro-coletivo-tem-advertencias-e-suspensoes-no-colegio-pedro-ii.ghtml>>. Acesso: 15 de junho de 2026.

⁶ Estupro coletivo em Copacabana: relatos revelam padrão de violência e novas vítimas aparecem após denúncia. Disponível: <<https://g1.globo.com/fantastico/noticia/2026/03/08/estupro-coletivo-em-copacabana-relatos-revelam-padrao-de-violencia-e-novas-vitimas-aparecem-apos-denuncia.ghtml>>. Acesso: 15 de junho de 2026.

⁷ Estudantes do Pedro II, no Rio, fazem ato contra o assédio na escola. Disponível:

Em nota oficial sobre o caso, o Ministério das Mulheres e o Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania afirmam que o ocorrido “evidencia a urgência de ampliar o debate sobre consentimento, respeito e igualdade nas relações entre crianças, adolescentes e jovens”. Dessa forma, “a prevenção da violência de gênero passa necessariamente pela educação e pela promoção de valores que reafirmem a dignidade e os direitos das meninas e das mulheres”. A nota enfatiza que “a educação é peça-chave para transformar uma sociedade ainda marcada pelo machismo e pela misoginia”.⁸

Outro caso que ganhou repercussão este ano foi o do professor de uma escola particular em Barros Filho, na Zona Norte, preso por abusar sexualmente de pelo menos quatro alunas dentro do ambiente escolar. Durante uma aula, o professor separou os alunos e conduziu as meninas, de cerca de 8 anos, para um ambiente isolado, sob pretexto de atividades lúdicas, e as filmou. O caso veio à tona quando as crianças relataram o ocorrido aos seus responsáveis e o homem foi preso por estupro de vulnerável.⁹ Casos como esse revelam como os próprios professores, se aproveitando de sua posição de autoridade e de confiança, também corroboram para esse cenário de violência sistêmica.

Cabe destacar que atualmente esse cenário de violência de gênero é marcado pela ascensão do movimento *red pill* na *Internet*. Influenciadores digitais e conteúdos inseridos nesse movimento culpabilizam as mulheres por uma suposta “opressão” sofrida pelos homens. Reforçam o machismo, o ódio contra as mulheres e visões conservadoras sobre relacionamentos amorosos, contribuindo para o aumento da violência. Segundo a advogada Emanuela Oliveira de Almeida Barros, entrevistada pelo G1, esses discursos reafirmam os estereótipos de gênero e “podem causar a deslegitimação das experiências das mulheres, pois os homens questionam a validade de suas experiências e sentimentos”.¹⁰ Muitos meninos estão chegando nos anos finais do Ensino Fundamental sendo influenciados por essas ideias.

<<https://agenciabrasil.ebc.com.br/radioagencia-nacional/direitos-humanos/audio/2026-03/estudantes-do-pedro-ii-no-rio-fazem-ato-contra-o-assedio-na-escola>>. Acesso: 15 de junho de 2026.

⁸ Estupro coletivo no Rio de Janeiro reforça urgência do debate sobre consentimento e educação para prevenção da violência. Disponível: <<https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2026/marco/estupro-coletivo-no-rio-de-janeiro-reforca-urgencia-do-debate-sobre-consentimento-e-educacao-para-prevencao-da-violencia>>. Acesso: 15 de junho de 2026.

⁹ Relatos indicam que professor preso por estupro de vulnerável filmou alunas de 8 anos e sugeriu 'brincadeiras' para cometer abusos. Disponível em: <https://extra.globo.com/rio/noticia/2026/04/relatos-indicam-que-professor-presos-por-estupro-de-vulneravel-filmou-alunas-de-8-anos-e-sugeriu-brincadeiras-para-cometer-abusos.ghtml?utm_source=Facebook&utm_medium=Social&utm_campaign=Extra>. Acesso: 15 de junho de 2026.

¹⁰ 'Red Pill': entenda o movimento misógino associado ao influenciador Thiago Schutz detido por agressão à namorada. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sp/sorocaba-jundiai/noticia/2025/12/02/entenda-o-movimento-red-pill.ghtml>>. Acesso em: 1º de julho de 2026.

Diante desses casos e das demandas das próprias alunas por discussões sobre gênero e violência, é urgente que o Ensino de História também contribua para o enfrentamento dessas questões. A oficina a ser proposta aqui, a partir das placas de rua, busca colocar os meninos diante das diferentes existências e vivências das mulheres no passado, em espaços tradicionalmente vistos como masculinos, e fortalecer as identidades de meninas que também podem se ver como guerreiras ou revolucionárias no dia a dia. O produto pedagógico é cada vez mais atual e necessário para a formação de meninos que respeitem as meninas e mulheres e rompam com a cultura do estupro e a violência sexual sistemática ou que pelo menos sejam mais críticos em relação à essas questões.

Cumprir notar também que em muitas instituições de ensino básico e superior o corpo docente ainda é predominantemente masculino, dificultando a identificação por parte das meninas. Na própria Pós-Graduação em Ensino de História no Colégio Pedro II não há professoras mulheres, fato que foi percebido por mim e pelas minhas colegas ao longo dos módulos. Minha experiência no curso foi boa, as aulas voltadas para gênero e história das mulheres foram muito bem conduzidas, mas acho que deve ser uma pauta a ser discutida pelo departamento de História. A inclusão de professoras mulheres seria interessante até para a orientação de monografias como esta, voltadas para questões de gênero.

As placas de rua, portanto, podem ser um objeto de pesquisa no Ensino de História e gerador de debates em sala de aula. Pensando na pouca quantidade de ruas do Rio com nomes de mulheres, as placas podem ser utilizadas para questionar as desigualdades e relações de gênero no presente, e até sua interseccionalidade com questões de raça e sexualidade, e resgatar a atuação das mulheres ao longo da História, como uma forma de direito à memória e de referenciais identitários para as meninas. Dessa forma, a atividade a ser proposta envolve estimular a consciência preservacionista da história das mulheres na América Latina e fortalecer identidades, objetivos cada vez mais urgentes no Ensino de História.

2 DEBATES SOBRE GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA DA AMÉRICA LATINA

2.1 A inclusão das questões de gênero e da “história na perspectiva das mulheres” nas aulas de História

Tendo as placas de rua como objeto, o produto pedagógico envolve a temática da atuação das mulheres na história da América Latina. O quadro teórico deste trabalho é composto, portanto, por autoras que trabalham com as relações entre gênero e Ensino de História. É interessante traçar um breve panorama dos estudos de gênero e história das mulheres na historiografia e, depois, suas potencialidades para o Ensino de História. E como o produto é voltado para uma escola municipal do Rio de Janeiro, privilegio autores e autoras que debatem o Ensino de História e relatam experiências de acordo com a realidade da educação básica brasileira ou carioca.

Joana Maria Pedro é uma autora fundamental para compreender os estudos de gênero na História. Aponta que, na década de 1980, o uso da categoria “mulheres”, e consequentemente da história das mulheres, representou uma demanda de “diferença dentro da diferença” em relação ao termo “mulher”. Entre o final da década de 1980 e o início da década de 1990, a categoria “gênero” emergiu dentro do termo “mulheres”, principalmente após os trabalhos de Joan Scott. A historiadora norte-americana se preocupava com a pouca legitimidade da história das mulheres na historiografia e com a inclusão da noção de poder nesse debate (Pedro, 2005).

Para Scott, o gênero é uma categoria de análise que permite compreender a organização social e as relações de poder, socialmente construídas a partir das diferenças percebidas entre os sexos, e uma forma de dar significado às representações sociais (Scott, 1995). Nessa perspectiva, estudar as mulheres implica estudar também os homens, as interações entre eles e o contexto político. Ainda na década de 1990, novas discussões do campo questionaram as ideias desenvolvidas por Scott. Autores como Thomas Laqueur, Judith Butler e Linda Nicholson criticaram a proposta de partir do sexo biológico para pensar o gênero, entendendo que o sexo é um efeito do gênero e não o contrário (Pedro, 2005).

Joana Maria Pedro e Rachel Soihet também destacam uma nova utilização da categoria “mulher” na historiografia. Está relacionada às críticas à essas abordagens que enfatizam excessivamente as diferenças e dissolvem o “sujeito político mulheres”, criando tensões entre a teoria e a prática política (Pedro; Soihet, 2007, p. 294). Rompendo com a ideia de “essência” da mulher do feminismo da década de 1970, o retorno do termo considera as “mulheres em

contextos específicos”, não mais “mulheres como tais”, e permite mapear semelhanças e diferenças entre elas (Piscitelli, 2002, p. 35). Cumpre notar que essa historicização dos conceitos não significa uma evolução em direção a uma categoria “mais correta”. Após a emergência de um novo termo, os outros continuaram sendo usados em pesquisas históricas, mesmo diante de críticas (Pedro, 2005, p. 85).

Pedro insere essas categorias na história dos movimentos sociais de mulheres, feministas, *gays*, lésbicas e transsexuais em suas reivindicações por igualdade, direitos civis e direitos humanos. Ao descrever a trajetória dos movimentos feministas, destaca que a chamada “segunda onda”, surgida após a Segunda Guerra, já questionava a ausência de personagens femininas nas narrativas históricas. Entre as décadas de 1970 e 1980, autoras como a francesa Andrée Michel e a norte-americana Elizabeth Fox Genovese alertavam, respectivamente, para o apagamento da participação das mulheres em guerras, com exceção de algumas enfermeiras, e para uma “história de governantes e de batalhas”, focada na atuação dos homens. Nesse sentido, “‘entrar para a história’ tem sido um valor disputado” e esse “prestígio” ainda costuma ser dado aos personagens masculinos (Pedro, 2005, p. 83).

Em outro trabalho, Pedro destaca que os movimentos feministas têm contribuído para que as questões de gênero sejam estudadas de forma interdisciplinar. Nas ciências humanas, o campo historiográfico é um dos mais resistentes, com acusações de que as reflexões de gênero criaram uma “história militante”. Segundo a autora, a “grande ambição” dos estudos de gênero é se tornar uma questão transversal, uma categoria de análise que “torna mais rica a escrita da história” (Pedro, 2011, p. 277). Nesse sentido, esses debates também são fundamentais para o Ensino de História e são incorporados por diversos autores e autoras da área.

Segundo Luis Fernando Cerri, um dos objetivos do Ensino de História é justamente contribuir para a criação de identidades, entre elas as de gênero. É fundamental “para que as pessoas reconheçam-se como sujeitos, como parte também de um coletivo, conheçam suas possibilidades e limitações de ação na história” (Cerri, 1999, p. 142). E também “para que o aluno perceba por si mesmo as limitações e os interesses envolvidos na montagem das estruturas que regem o nosso cotidiano” (Cerri, 1999, p. 142). Este ponto está relacionado, por exemplo, aos nomes presentes nas placas de rua que fazem parte do dia a dia do corpo discente. Como foi visto no capítulo anterior, é nesse sentido que os estudos toponímicos são um caminho possível para o Ensino de História (Andrade; Reis, 2019).

Ana Maria Colling e Losandro Tedeschi destacam que pensar, escrever e discutir as relações de gênero é uma tarefa ainda urgente no Ensino de História. Ensinar tendo como base os estudos de gênero significa democratizar e “libertar a história”. Segundo esses autores,

“libertar a história é falar de homens e mulheres numa relação igualitária, é resgatar a dívida com a memória. Falar de mulheres não é somente relatar os fatos em que elas estiveram presentes, mas reconhecer o processo histórico de exclusão dos sujeitos” (Colling; Tedeschi, 2015, p. 312). Nesse sentido, a escola é um espaço fundamental de mudança de mentalidades e discursos excludentes (Colling; Tedeschi, 2015).

Caroline Jaques Cubas afirma que é na escola que as crianças e adolescentes têm acesso ao “passado oficializado” e “aos eventos eleitos como chaves de compreensão para o que somos” (Cubas, 2017, p. 81). Se não há reconhecimento pelo passado apresentado, a História se torna distante e desinteressante, perdendo seu potencial de orientação e de transformação (Cubas, 2017, p. 82). Para Colling e Tedeschi, é necessário, principalmente, romper com as representações estereotipadas associadas às mulheres. Os autores se referem àquelas associadas aos papéis sociais de “boa esposa e excelente mãe” e que ainda são reforçadas nos livros didáticos (Colling; Tedeschi, 2015, p. 303).

Na mesma linha de reflexão, Carla Pinsky destaca que a perspectiva de gênero questiona as maneiras como as sociedades entendem o que é “ser mulher”. São entendidas como construções sociais baseadas nas diferenças sexuais, produzidas e reproduzidas ao longo do tempo, mas também passíveis de mudanças e problematizações. Essas imagens também são influenciadas por outras variáveis, como a questão racial e a classe social das mulheres. O gênero envolve não apenas a análise dessas representações das mulheres, mas as imagens associadas aos homens, as normas e relações sociais, a organização política, a subjetividade e, claro, a participação ativa das mulheres na História (Pinsky, 2010). Suely Gomes Costa destaca também a questão da sexualidade, as experiências de *gays* e *lésbicas* e as relações entre pessoas do mesmo sexo (Costa, 2003).

Para Pinsky, falar sobre essas questões é fundamental para fornecer à turma um “olhar de gênero”. Este está relacionado à percepção da historicidade das representações que organizam a sociedade e orientam a vida das pessoas, da influência dessas percepções na constituição das relações sociais e ao desenvolvimento de uma “visão mais crítica de suas próprias concepções” e da forma como vê o mundo e a si mesmo (Pinsky, 2010, p. 33). Tendo isso em mente, Pinsky sugere atividades e novas formas de abordar os conteúdos históricos. Para ela, “mesmo um assunto que para muitas pessoas parece dizer respeito exclusivamente aos homens, como a História das Guerras, na perspectiva de gênero, abarca muito mais possibilidades e enfoques” (Pinsky, 2010, p. 38).

A autora aponta que um dos focos das aulas pode ser a questão da violência sexual contra as mulheres, utilizada como instrumento de guerra em diversos momentos ao longo da

história (Pinsky, 2010). Na mesma linha de reflexão, Suely Gomes Costa, em um texto mais antigo, destaca a importância de trazer a participação de mulheres em guerras, “em ações nunca percebidas como políticas” (Costa, 2003, p. 202). Cita como exemplo o papel das mulheres indígenas na retaguarda e na organização e preparo de alimentos durante guerras. Para esta autora, “nomear, identificar, quantificar a presença das mulheres, nos lugares, nas instâncias, nos papéis que lhes são próprios, parece uma etapa necessária” na abordagem dos conteúdos (Costa, 2003, p. 202). O tema da guerra e dos conflitos armados é justamente a temática do produto a ser proposto, entendido como espaços de luta de todos os atores sociais, incluindo das mulheres.

Caroline Jaques Cubas considera que procurar a participação das mulheres na Revolução Mexicana, por exemplo, é fundamental para a percepção de diferentes protagonismos e para a construção de uma narrativa que não restringe as mulheres ao espaço privado. Mas é necessário também questionar o processo que determina quais sujeitos e conteúdos devem ser lembrados na História em detrimento de outros. É interessante trazer para a turma que o que estudamos em História é o resultado de escolhas, embates e intenções e que a própria disciplina advém de uma “conformação generificada” (Cubas, 2017, p. 80).

Em uma perspectiva parecida com a dos autores já citados, Suely Gomes Costa destaca que essas abordagens trazem para o Ensino de História “o maior detalhamento de processos sociais pouco conhecidos”, a retirada das mulheres da invisibilidade, “vendo-as em sua pluralidade”, e a compreensão de que homens e mulheres “se relacionam e constroem, em conjunto, processos culturais e civilizadores, na diversidade de suas experiências concretas” (Costa, 2003, p. 199-200). Nesse processo, consegue-se promover relações mais igualitárias e democráticas no ambiente escolar, tendo como norte a “igualdade nas diferenças” (Costa, 2003, p. 202).

Nesse debate, é fundamental trazer as contribuições de Lauri Miranda Silva (2020), primeira mulher trans do Brasil a conquistar o título de doutora em História. Ao relatar suas experiências no Ensino de História na educação básica de Rondônia, destaca a invisibilidade das temáticas de gênero e diversidade sexual nos currículos e livros didáticos. Ela defende que cabe ao professor buscar outros mecanismos para ampliar o conhecimento da turma e sanar dúvidas que podem aparecer em sala de aula. Descreve o desenvolvimento de estratégias interdisciplinares como dinâmicas com filmes e músicas de teor machista, exposições na escola e feiras culturais que podem contribuir para o debate do respeito à diversidade de gênero. Nesse sentido, a estratégia proposta neste trabalho é a oficina de placas de rua e a exposição das placas nos corredores da escola.

Outro interessante relato de experiência é o de Caroline Jaques Cubas. A autora apresenta uma atividade sobre o lugar das mulheres na Era Vargas, realizada com uma turma de 9º ano de uma escola estadual de Florianópolis e tendo como base o modelo de oficina de Isabel Barca, mesmo segmento e metodologia utilizados neste trabalho. Destaca que um dos principais desafios foi o desinteresse dos meninos, como se aquela atividade dissesse respeito apenas às mulheres. Para Cubas, é necessário, nesse sentido, reinventar o vocabulário e o repertório do Ensino de História, trazendo cada vez mais “passados diversos” que “ampliem nossas percepções acerca dos diferentes modos de ser, viver e conviver” (Cubas, 2017, p. 85). É dessa forma que os alunos poderão se perceber “como igualmente perpassados pela questão de gênero” (Cubas, 2017, p. 84).

Escrevendo como professora do Colégio Pedro II, Suelen Siqueira Julio também considera que a desconstrução do machismo deve ser cotidiana no ambiente escolar. Isso perpassa não apenas pela inclusão das questões de gênero, mas de etnia, como a resistência negra e atuação dos povos indígenas na América Latina, rompendo com o conteúdo eurocêntrico. Quanto à atuação das mulheres, destaca que está crescendo o número de estudos que mostram que o “silêncio” quanto a isso não está relacionado apenas ao fato de elas não terem tido acesso à política ou às forças armadas ao longo da História. “O silêncio sobre as mulheres foi também construído”, as mulheres participaram, mas foram apagadas da escrita da História (Julio, 2017, p. 18). Dessa forma:

Ao trabalhar sobre qualquer assunto na disciplina de História, podemos atentar para a pergunta: e as mulheres? Participaram de tal evento ou processo histórico? Não pode ser mais aceitável que se ensine uma História em que as mulheres não estejam presentes, que utilize “Homem” como categoria neutra que supostamente abarcaria as mulheres, quando frequentemente a pessoa que usou tal categoria no passado estava claramente se referindo ao gênero masculino. Não pode ser mais aceitável que gerações de jovens saiam da escola conhecendo vários nomes de homens vistos como “grandes figuras da História” - imperadores, reis, rebeldes - e que as figuras femininas continuem desconhecidas (Julio, 2017, p. 18).

Nesse sentido, Susane Rodrigues de Oliveira é uma teórica fundamental para este trabalho. A historiadora e uma das coordenadoras do Laboratório de Ensino de História da Universidade de Brasília (UnB) defende que, para garantir uma educação verdadeiramente cidadã, inclusiva e transformadora, é preciso construir uma “história na perspectiva das mulheres”. Diferentemente de uma “história para as mulheres” que incorpora aspectos da história das mulheres de forma isolada e complementar, a “história na perspectiva das mulheres” passa pela inclusão do gênero como categoria de análise na História escolar. Isso permite o desenvolvimento de reflexões mais críticas sobre os conteúdos, incluindo guerras,

colonialismo e imperialismo, perpassando toda a disciplina (Oliveira, 2014). A autora afirma que:

a proposta de incluir gênero e história das mulheres nas aulas de história não é um simples apelo para integrar a história das mulheres à “história predominante”, o que poderia resultar apenas no acréscimo de textos didáticos sobre mulheres e gênero com sérios problemas e implicações. Trata-se sim de um apelo para incluir uma “história na perspectiva das mulheres”, que vincule seus problemas àqueles das outras histórias, que historicize e questione os mais diversos mecanismos de dominação e exclusão social e que revele a pluralidade das identidades e experiências vividas pelas mulheres em diferentes tempos e espaços. É através desta inclusão que a história das mulheres terá possibilidade de exercer o seu potencial pedagógico de transformação das relações humanas (Oliveira, 2014, p. 288-289).

Seguindo essa proposta, o produto pedagógico tem como temática as mulheres que atuaram em guerras e revoluções na América Latina. Na atividade, elas serão consideradas como sujeitos históricos e protagonistas em seus diferentes contextos. Suas biografias serão vinculadas entre si e aos seus problemas históricos do continente, como a escravidão, o colonialismo e o imperialismo. Busca-se ao longo desse processo historicizar suas trajetórias, questionar os mecanismos de dominação e exclusão social, principalmente nas placas de rua, e revelar as diferentes experiências vividas por elas ao longo dos séculos XIX e XX. A partir de trabalhos como esse, os alunos “serão capazes de ler o mundo à sua volta, de interpretar a sociedade, para que saibam se posicionar de forma consciente diante da multiplicidade de informações que confrontam todos os dias” (Oliveira, 2014, p. 289).

Vale ressaltar que esse debate está incluído na legislação brasileira para a educação básica. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), lançados pelo Ministério da Educação em 1996, recomendam o tema transversal Orientação Sexual, no qual estão incluídas discussões sobre a construção de papéis sociais, estereótipos e representações do masculino e do feminino. Os temas transversais refletem questões sociais urgentes a serem abordadas em uma educação comprometida com a construção da cidadania e a democracia (Brasil, 1998). Como afirma Luciana Gandelman, a legislação, mesmo que tenha apresentado as questões de gênero de forma pouco politizada e mais voltada para o desenvolvimento individual, “convida, e mesmo obriga,” a uma discussão sobre o tema (Gandelman, 2003, p. 210).

Gandelman esclarece que o gênero, por estar ligado à noção de papel social, também está relacionado às esferas do social, como sexualidade e família (Gandelman, 2003). Cabe destacar que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, ampliando os temas transversais dos PCN's, estabelece como uma das macroáreas temáticas Cidadania e Civismo, englobando a Vida Familiar e Social como um tema contemporâneo transversal. Este tema

envolve reflexões sobre as diversas práticas e concepções de família, a socialização, o reconhecimento de diferentes vivências e o respeito à diversidade social. Enquanto conteúdos obrigatórios e essenciais para a educação básica, esses temas devem ser desenvolvidos de modo contextualizado e estar vinculados à dinâmica social cotidiana (Brasil, 2017).

Nesse debate, é importante destacar a Lei 14986/24 que recentemente alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei 9394/1996, incluindo “a obrigatoriedade de abordagens fundamentadas nas experiências e nas perspectivas femininas nos conteúdos curriculares do ensino fundamental e médio”.¹¹ O texto da lei determina que essas abordagens incorporem “aspectos da história, da ciência, das artes e da cultura do Brasil e do mundo [...] de forma a resgatar as contribuições, as vivências e as conquistas femininas nas áreas científica, social, artística, cultural, econômica e política”.¹²

Cabe apontar que os educadores Juliana Lazzaretti Segat, Ana Gabriela da Silva Vieira e Marcio Caetano problematizam essa lei. Enquanto produto de um Congresso Nacional predominantemente neoliberal e conservador, a lei trata de perspectivas “femininas”, não fazendo referência à categoria gênero ou a uma perspectiva interseccional ou feminista. Parece ter como referência mulheres brancas e cisgênero e reforça um padrão de feminilidade hegemônica, excluindo mulheres negras, ameríndias e de classes populares. Também não há nada que explicita que o pensamento científico e a produção artística a serem abordados devam ir além do modelo eurocêntrico. Dessa forma, os autores consideram que a lei não foi promulgada no sentido de garantir um currículo feminista, decolonial e intercultural. Mesmo assim, são esperançosos quanto ao seu uso e impactos nos cotidianos escolares, podendo ser ressignificada ou levada para caminhos mais críticos (Segat; Vieira; Caetano, 2025).

Nesse sentido, uma educação intercultural reconhece as diferenças culturais e de gênero nos diversos grupos sociais. Segundo Vera Candau, a interculturalidade crítica e decolonial parte da perspectiva de sujeitos sociais inferiorizados e “desenvolve a visão de uma história multifacetada e plural”. Nesse sentido, busca “desvelar as formas de colonialidade presentes no cotidiano de nossas sociedades e escolas”, rompendo com a homogeneização dos sujeitos e o eurocentrismo. As mulheres, por exemplo, são consideradas em sua diversidade como sujeitos históricos e produtoras de conhecimento, para além de mulheres brancas, elitizadas ou

¹¹ Legislação Informatizada - LEI Nº 14.986, DE 25 DE SETEMBRO DE 2024 - Publicação Original. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html>>. Acesso em: 6 de abril de 2026.

¹² Legislação Informatizada - LEI Nº 14.986, DE 25 DE SETEMBRO DE 2024 - Publicação Original. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2024/lei-14986-25-setembro-2024-796400-publicacaooriginal-173212-pl.html>>. Acesso em: 6 de abril de 2026.

europeias. A interculturalidade aponta para a interseccionalidade, o empoderamento desses sujeitos e a construção de sociedades que assumam as diferenças como parte da democracia e sejam capazes de construir relações sociais mais igualitárias (Candau, 2020, p. 681).

Sendo assim, a atividade a ser proposta atende à legislação vigente, reconhecendo suas limitações, e segue a perspectiva de gênero, mais especificamente, a noção de “história na perspectiva das mulheres”. Tendo como tema a atuação de mulheres brancas, negras e indígenas na história da América Latina, a oficina perpassa por questionamentos como a desconstrução dos papéis sociais tradicionalmente atribuídos à elas, a inserção de mulheres em seus contextos históricos e a preservação e visibilidade de suas histórias. E, para aproveitar ao máximo as potencialidades da oficina, é interessante que o professor já esteja engajado com essas questões ao aplicá-la para a turma. As referências citadas aqui são, portanto, uma base para a realização da oficina e para dar sentido ao produto e aos objetivos.

2.2 As mulheres em independências, revoluções e guerras na América Latina nos séculos XIX e XX

Nesta seção, busca-se direcionar esse debate de gênero e Ensino de História para as mulheres na história da América Latina, entre os séculos XIX e XX. Serão identificadas as atuações de algumas mulheres, como forma de ilustrar o que será proposto na oficina e reforçar que participaram ativamente em espaços de luta armada, tradicionalmente associados aos homens. Também serão destacadas algumas discussões sobre relações de gênero, construção de papéis sociais e diversidade étnica e social dessas mulheres, inserindo-as em seus contextos históricos. Devido ao pouco espaço que disponho aqui, serão apresentadas as atuações de apenas algumas dessas mulheres.

Nos processos de independência da América Espanhola, marcados por guerras prolongadas ocorridas ao longo do século XIX, as mulheres atuaram de diversas formas. Foram combatentes, mensageiras, enfermeiras, financiadoras e organizadoras de discussões políticas, compondo “uma rede de conhecimentos e lealdades” que tornaram possíveis os movimentos de libertação (Prado, 1992, p. 89). No final do século XIX, suas atuações começaram a ser narradas em biografias, escritas por homens, sendo retratadas como modelos de mães e esposas, movidas apenas pela emoção e não sendo reconhecidas como “fundadoras da pátria”. Em contraposição a essas narrativas, Maria Lígia Coelho Prado destaca que essas mulheres foram rebeldes que participaram de forma consciente das guerras, atuando “num circuito claramente identificado

como o da política, motivadas por ideias, sentimentos e crenças que as levaram a romper com padrões sociais e religiosos vigentes” (Prado, 1992, p. 90).

Amanda Maria Lima Rodrigues, retomando as ideias de Prado, aponta que as mulheres que participaram das guerras não eram uma massa homogênea. Iam desde negras, escravizadas, indígenas, camponesas até *criollas* da alta sociedade, cada uma “lutando por um fim comum, cada uma dentro de suas possibilidades e intenções” (Rodrigues, 2017, p. 6). Muitas, inclusive, se disfarçaram de homens para serem aceitas nos campos de batalha (Rodrigues, 2017). E tanto Prado quanto Rodrigues destacam que a posição social dessas mulheres era um fator de diferença na determinação dos castigos impostos pelos espanhóis, sendo as punições mais humilhantes direcionadas às mulheres pobres e negras (Prado, 1992; Rodrigues, 2017).

Dessa forma, na resistência contra a opressão colonial na América Latina, encontram-se nomes como Juana Azurduy, guerrilheira de origem *aymara*. No contexto da ocupação napoleônica na Espanha e da formação de Juntas Governativas na América pelos *criollos*, a Revolução de Chuquisaca de 1809, na atual Bolívia, representou um dos primeiros levantes populares pela independência e contou com a participação de Azurduy. Durante todo o processo de independência da Bolívia e da Argentina, ela atuou e, inclusive, liderou ações armadas do Exército Auxiliar do Peru contra as tropas realistas, sendo crucial para a vitória desses movimentos. Nesse período, um grupo de mulheres chamado “*las Amazonas*” a acompanhava nos combates (Prado, 1992).

Outro exemplo de participação feminina nessas guerras é Policarpa Salavarrieta, mensageira e espiã vinculada ao Exército Patriota durante a independência da Colômbia. Conhecida como *La Pola*, trabalhava como costureira na casa de realistas espanhóis e levava informações sobre suas estratégias aos insurgentes. Acabou sendo delatada e executada em 1817, antes do fim da guerra (Prado, 1992). A partir de meados do século XIX, durante o processo de construção nacional, *La Pola* começou a ser retratada em pinturas como uma heroína, representada e exaltada pela pele branca e vestido azul e nos momentos antes de sua execução. Essas imagens excluía outras mulheres e outras formas de participação na guerra. E mesmo sendo uma das poucas a ser reconhecida como um sujeito político, *La Pola* era representada sozinha e ativa diante de seu fuzilamento, podendo ser associada à Virgem Maria e sendo um reconhecimento limitado de sua participação na guerra (Chicangana-Bayona, 2011).

No caso da independência do México, Josefa Ortiz de Domínguez foi uma figura central. Oriunda de uma família *criolla*, organizava reuniões com insurgentes para discutir a causa da independência e chegou a ser trancada em casa pelo marido, para que ela não os compromettesse

ainda mais com os realistas. Ao saber que a conspiração havia sido descoberta pelos espanhóis, Dominguez desobedeceu o marido e avisou as principais lideranças do movimento, precipitando o “Grito de Dolores”, ocorrido em setembro de 1810. Liderado pelo padre Miguel Hidalgo, este foi o marco inicial da guerra de independência do México, contando com a mobilização de camponeses pobres pelo acesso à terra (Prado, 1992).

Quando a rebelião camponesa estava prestes a começar, Dominguez foi presa em conventos pelo seu envolvimento com a causa, mas continuou colaborando após ser libertada. Com a proclamação da independência e a ascensão do general Agustín de Iturbide como Imperador do México, através de um golpe, Domínguez recusou o convite para ser dama de companhia de sua esposa, fazendo resistência à opressão e em defesa de um governo justo e representativo.¹³

No início do século XX, a Revolução Mexicana representou uma nova luta pelo acesso à terra e contra as desigualdades sociais da ditadura de Porfírio Díaz. Nesse processo, Dolores Jiménez y Muro, escritora de classe média, participou da redação de documentos fundamentais da Revolução. Entre eles, estavam o Plano Político e Social de Tacubaya, contra o porfiriato, e depois o Plano de Ayala, denunciando Francisco Madero por traição aos ideais revolucionários. Também fundou clubes políticos femininos em defesa dos direitos das mulheres e da causa revolucionária e aderiu às ações camponesas do movimento zapatista contra os presidentes Francisco Madero e Victoriano Huerta, exigindo que as reivindicações populares fossem atendidas (Jaiven; Ramos, 1993).

Cabe destacar também a atuação de Juana Belén Gutiérrez de Mendoza, jornalista e guerrilheira. Em 1901, ela e a professora Elisa Acuña y Rossetti fundaram o jornal *Vésper*, tendo como lema “*Justicia y Libertad*”. Publicaram artigos denunciando as condições de vida dos trabalhadores mineiros, atacando o clero e o porfiriato e debatendo os problemas sociais a partir da perspectiva das mulheres. Esse jornal foi um dos primeiros movimentos de oposição ao regime e precursor da Revolução Mexicana. Devido a esses trabalhos, Gutiérrez foi presa por ordens de Victoriano Huerta e, ao sair da prisão, se uniu ao exército zapatista, comandando seu próprio regimento (Jaiven; Ramos, 1993).

Sobre a segunda metade do século XX, Claudia Wasserman destaca que as mulheres ampliaram seu espaço no campo político e eleitoral. Elas participaram de revoluções nacionalistas e anti-imperialistas, tanto na linha de frente quanto na retaguarda, em países como

¹³ Josefa Ortiz Téllez Girón. Gobierno de Mexico. Secretaria de Cultura. Disponível em: <<https://www.inehrm.gob.mx/sitios/proceres/index.php?p=josefa-ortiz>>. Acesso em: 7 de maio de 2026.

Bolívia, Guatemala e Cuba. Também estavam na luta contra as ditaduras civil-militares no Brasil, Argentina e Chile, assim como constituíram organizações de apoio a esses regimes. Mas, fossem elas “progressivas ou reacionárias, enfrentaram as questões sociais e políticas de seu tempo e ambas tiveram que, ao mesmo tempo, lidar com problemas relativos à desigualdade de gênero” (Wasserman, 2022, p. 81-82).

A Revolução Cubana, por exemplo, é marcada pela atuação de mulheres como Célia Sanchez, Vilma Espín e Haydée Santamaría. Célia Sanchez foi uma das fundadoras do Movimento 26 de Julho, principal grupo de oposição ao regime ditatorial de Fulgêncio Batista. Ao longo da década de 1950, Sanchez assumiu diversas tarefas, como a organização da chegada do iate *Granma*, o apoio aos exilados que desembarcaram, a espionagem das estratégias das tropas de Batista e o fornecimento de munições, água e alimentos para os guerrilheiros em Sierra Maestra. Entre 1957 e 1958, foi a primeira mulher a se juntar aos revolucionários nesta região e liderou e propôs a criação de esquadrões de combate femininos, além de organizar as finanças e documentos do movimento (Wasserman, 2022).

Haydée Santamaría também foi guerrilheira do Movimento 26 de Julho. Durante o assalto ao Quartel de Moncada em 1953, marco inicial do processo revolucionário, atuou como enfermeira, sendo presa em seguida pelo seu envolvimento na ação. Após a tomada do poder pela Revolução, foi designada presidente da instituição cultural *Casa de las Américas*, tornando-se um dos nomes mais influentes na área das artes no país, tendo, inclusive, uma perspectiva contrária à política de censura aos artistas e intelectuais na década de 1970 (Müller, 2021).

Outra figura importante da Revolução foi Vilma Espín. Além de guerrilheira e mensageira em Sierra Maestra, foi presidente da Federação das Mulheres Cubanas, fundada em 1960. Como uma das organizações de massa, foi criada com o objetivo de promover a mobilização e a integração das mulheres à nova sociedade, direcionando sua atuação de acordo com os interesses do governo revolucionário. Nesse sentido, Giselle dos Anjos Santos destaca que havia um ideal de homogeneização no tratamento das questões de gênero e raça na Revolução. A criação da Federação representou a extinção de centenas de grupos de mulheres já existentes, assim como a ausência de autonomia efetiva, sendo conduzida pelo governo, constituído majoritariamente por homens (Santos, 2021).

Rafael Saddi e Érica Isabel Melo ressaltam as relações assimétricas de gênero dentro da própria guerrilha cubana. No exército rebelde, a ética revolucionária estava relacionada a uma noção de força, virilidade e sacrifício que muitas vezes excluía as mulheres. De acordo com relatos das próprias Sanchez e Santamaría, ambas foram impedidas, direta ou indiretamente, de

participar da expedição dos guerrilheiros no México e de alguns combates. Tiveram que lutar pelo direito de serem guerrilheiras e, em alguns casos, foi a insistência delas que fez com que Fidel Castro liberasse suas participações (Franqui, s.d. *apud* Saddi; Melo, 2012; March, 2009 *apud* Saddi; Melo, 2012).

No Brasil, as mulheres também atuaram nos processos de luta armada contra a ditadura civil-militar. Helenira Resende de Souza Nazareth, por exemplo, foi uma estudante negra que cursava Letras na Universidade de São Paulo (USP) e era filiada ao Partido Comunista do Brasil (PCdoB). Após sair da prisão, na véspera do AI-5, passou a viver na clandestinidade e se mudou para o Pará, onde atuou na Guerrilha do Araguaia. O movimento havia se instalado na região com o objetivo de preparar os camponeses locais para a luta armada contra a ditadura, seguindo o modelo da Revolução Cubana. Em 1972, os guerrilheiros foram descobertos e duramente reprimidos pelo exército durante a Operação Papagaio. Helenira enfrentou os soldados, mas acabou desaparecendo nesse contexto e até hoje o local e a causa de sua morte são desconhecidos.¹⁴

Outro exemplo de guerrilheira do Araguaia foi a geóloga baiana Dinalva Oliveira Teixeira. Assim como Helenira, participou de movimentos estudantis contra a ditadura na década de 1960, era aliada ao PCdoB e foi presa. No Araguaia, foi a única mulher a ter o cargo de vice-comandante na guerrilha, destacando-se pelas suas habilidades com as armas e estratégias para escapar dos ataques inimigos. Na área rural, exerceu também as funções de parteira e professora. Em 1974, foi vítima de desaparecimento forçado durante a Operação Marajoara, marcando a derrota militar da guerrilha. A reunião que definiu a estratégia para a captura e execução dos guerrilheiros foi realizada com a presença do então presidente Médici, além da alta cúpula militar da ditadura.¹⁵

Dessa forma, o recorte do produto abrange mulheres latino-americanas, incluindo brasileiras. Parte-se de um encadeamento dos conteúdos de História do Brasil e História da América, principalmente aqueles trabalhados nos anos finais do Ensino Fundamental. Os processos revolucionários do continente costumam ser ensinados de forma compartimentada e

¹⁴ Helenira Resende de Souza Nazareth. Memorial da Resistência. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://memorialdaresistencia.org.br/pessoas/helenira-resende-de-souza-nazareth/>>. Acesso em: 7 de maio de 2026.

¹⁵ Dinalva Oliveira Teixeira. Memorial da Resistência. Governo do Estado de São Paulo. Disponível em: <<https://memorialdaresistencia.org.br/pessoas/dinalva-oliveira-teixeira/>>. Acesso em: 7 de maio de 2026. Dinalva Oliveira Teixeira. Acervo - Mortos e desaparecidos políticos. Comissão Especial sobre mortos e desaparecidos políticos. Secretaria de Direitos Humanos. Disponível em: <<https://cemdp.mdh.gov.br/modules/desaparecidos/acervo/ficha/cid/19>>. Acesso em: 7 de maio de 2026.

sem relações uns com os outros. Segundo Circe Bittencourt, uma “História Integrada” visa justamente isso, superar a divisão entre os conteúdos e possibilitar que a turma entenda a simultaneidade dos acontecimentos históricos em diferentes espaços (Bittencourt, 2001, p. 5). A atuação dessas mulheres, portanto, pode ser pensada analisando os problemas estruturais do continente, como a questão da terra, o colonialismo espanhol e as ditaduras apoiadas pelo imperialismo norte-americano, sem deixar de lado as especificidades de cada movimento.

Seja na retaguarda ou na luta armada, as mulheres latino-americanas contribuíram para o estopim, o desenrolar e o desfecho de guerras, rompendo com representações sobre o feminino e se inserindo em espaços dominados predominantemente por homens. Trazer visibilidade para essas histórias, assim como narrar os fatos históricos a partir de suas vivências e das relações de gênero em seus contextos, é uma tarefa fundamental para o Ensino de História na perspectiva de gênero. Este trabalho propõe homenageá-las em nomes de ruas do Rio de Janeiro, como forma de preservação de suas trajetórias e atendendo às demandas por representatividade de gênero e formação cidadã no presente. Sendo assim, as mulheres citadas aqui são possibilidades de figuras históricas que podem ser usadas na elaboração das placas de rua, como será descrita no próximo capítulo.

3 PRODUTO PEDAGÓGICO: ROTEIRO DE OFICINA

3.1 Metodologia de “aula-oficina”

A partir da definição das placas de rua como objeto e dos debates sobre gênero e Ensino de História, avança-se agora para o desenvolvimento do produto pedagógico. Segundo o relatório da CAPES de avaliação da produção técnica dos programas de pós-graduação (2019), um produto é um “objeto tangível”, o resultado de determinada atividade discente ou docente que possui objetivos específicos, relevância e aplicabilidade. Pode ser, inclusive, um conjunto de instruções de um método de trabalho. Sendo assim, uma das possibilidades de produto previstas para a área de ensino é o material didático ou instrucional.

O material didático é definido pela CAPES (2019, p. 43) como um “produto de apoio/suporte com fins didáticos na mediação de processos de ensino e aprendizagem em diferentes contextos educacionais”. Pode ser elaborado e apresentado no formato impresso, audiovisual ou em mídias digitais. Abrange propostas de ensino ou sugestões de atividades práticas que podem ser adotadas no cotidiano escolar, como os roteiros de oficina. E para garantir a aplicabilidade de produtos como este, é fundamental ter como base uma metodologia que forneça as etapas para sua realização e para o alcance dos objetivos.

A historiadora portuguesa Isabel Barca, vinculada ao Instituto de Educação da Universidade do Minho, discute como colocar em prática o método de “aula-oficina” no Ensino de História. Enquanto pesquisadora do campo da Educação Histórica, Barca segue a perspectiva de autores como Jörn Rüsen e Peter Lee e defende a integração entre os conceitos de consciência histórica, literacia histórica e educação histórica. A partir dessa integração, entende que a História pode se tornar “um saber útil para uma orientação temporal informada pelas interpretações das acções humanas em vários tempos e lugares” (Barca, 2008, p. 6).

Na década de 1980, os processos de redemocratização em países como Brasil e Portugal fizeram emergir discussões sobre novos programas e metodologias para a educação. Estes pretendiam romper com a ideia do conhecimento histórico como algo “pronto” e “acabado” e com a história tradicional enquanto instrumento de divulgação dos ideários das ditaduras militares. O Ensino de História renovado passou a focar na articulação entre a teoria e a prática, nas relações que alunos e professores estabelecem com o conhecimento histórico, nos saberes dos alunos, nos usos sociais do passado e em aprendizagens que se dão para além dos muros da escola. É nesse quadro que estão situados os conceitos de consciência histórica e de educação histórica (Lima, 2014).

A Educação Histórica pressupõe que a aprendizagem da História seja útil para o cotidiano dos alunos. A preocupação central é conhecer suas ideias prévias, os sentidos que cada um atribui ao passado ou ao presente, na perspectiva de que é possível desenvolver essas ideias a partir do aparato conceitual do conhecimento histórico (Barca, Schmidt, Garcia, 2010). Segundo Peter Lee (2016), esse processo perpassa pela compreensão de “conceitos de segunda ordem” que são a base da disciplina, entendida como um conhecimento substantivo. A partir dessa questão, os estudiosos se perguntam para que serve aprender história e qual a aplicabilidade e os usos que os alunos fazem da História. Esses usos estão relacionados à orientação temporal para a vida prática que se traduz “na interiorização de relações entre o passado compreendido, o presente problematizado e o futuro perspectivado” (Barca, 2004, p. 134) e na “capacidade de agir no mundo conscientemente” (Lima, 2014, p. 72).

Dessa forma, as pesquisas na área de Educação Histórica buscam analisar situações de aprendizagem concretas e divulgar manuais e propostas de ensino já testados em estudos empíricos e que podem ser ajustados para outros contextos, como o modelo de “aula-oficina”. Tendo como base o ambiente de aula construtivista, em Portugal foi adotada a expressão “aula-oficina” para se diferenciar das aulas “meramente expositivas ou falsamente ativas (em que as questões colocadas nas aulas aos alunos apelam apenas à regurgitação do que é previamente dado pelo professor)” (Barca, 2012, p. 47).

Nessa perspectiva de estudo, o conhecimento histórico não pressupõe o acúmulo de fatos sobre o passado, nem algo a ser decorado. Significa compreender a história como uma forma de ver o mundo e desenvolver uma imagem do passado que permita que os alunos se orientem no tempo, mostrando que passado e presente não estão separados um do outro (Lee, 2016). Cabe ao professor, então, explorar as formas de pensar que os alunos já têm e observar a expansão de seu aparato conceitual, possibilitando novas formas de ver o mundo. Esse processo tem como principal objetivo o desenvolvimento da cidadania, da consciência histórica e da literacia histórica dos alunos (Barca, 2012; Lee, 2016).

No início da década de 1990, os trabalhos do historiador e filósofo alemão Jörn Rüsen fizeram emergir o conceito de consciência histórica nesse campo. Essa categoria representa um conjunto de operações mentais dos sujeitos, como cada um entende a relação entre passado, presente e futuro e atribui sentido à sua própria vida no tempo. Em Rüsen (2010), a consciência histórica é um aspecto central da didática da história e do aprendizado histórico, pois é um meio para os alunos exprimirem as suas compreensões do passado e aprimorarem progressivamente a sua orientação temporal, de forma crítica e historicamente fundamentada. A aprendizagem da história é, então, um processo de refinamento da consciência histórica, um aumento na

competência da orientação, envolvendo a experiência do passado humano, a interpretação e a capacidade de refletir e de aplicar estes significados históricos aos quadros de orientação da vida prática. Nesse sentido, “conhecer a experiência do passado num contexto em que existe uma demanda da vida prática presente é o que dá sentido à aprendizagem da história” (Lima, 2014).

Influenciado por Rüsen, Peter Lee (2006), da Universidade de Londres, desenvolve a noção de literacia histórica. Enquanto um tipo de consciência histórica, o termo faz referência à formação de estudantes historicamente letrados, aqueles equipados com uma compreensão da disciplina de História, como um “compromisso de indagação”, e uma estrutura utilizável e organizada do passado que eles podem acessar e se orientar. Está relacionada à capacidade de usar a leitura e a escrita para se expressar e intervir na realidade (Lima, 2014). Indo para além da fragmentação do passado recente e das histórias fixas e isoladas, esta estrutura deve possibilitar aos alunos fazer conexões mais complexas entre os temas históricos e entre o passado, o presente e o futuro. Por isso, a História também estimula a imaginação e a expansão da própria concepção de mundo do aluno e do que ele é ou pode vir a ser (Lee, 2011).

Para além da formação de professores no meio universitário, Isabel Barca insere essas perspectivas da Educação Histórica em livros, eventos académicos e políticas de ensino em Portugal. No livro *Para uma educação histórica com qualidade*, a autora apresenta o modelo de “aula-oficina”, se opondo à “aula-conferência” e à “aula-colóquio”, baseadas em paradigmas tradicionais de educação. Para ela, o conhecimento deve ser construído em sala pelos alunos, partindo de suas ideias prévias. E o professor, enquanto “investigador social”, deve planejar atividades para a orientação temporal dos alunos seguindo a perspectiva da progressão gradual do conhecimento (Barca, 2004).

De modo geral, uma oficina pode ser entendida como “o lugar onde se faz, se constrói ou se conserta alguma coisa” (Mediano, 1997). Mais especificamente, pode ser o “local de aprendizagem de certo grau de habilidade, desenvoltura e competência referida também ao campo das artes” (Andrade; Lucinda, 2011, p. 7). Como um método pedagógico, a oficina pressupõe a construção do conhecimento a partir do próprio aluno, o trabalho criativo e coletivo e a integração entre teoria e prática no processo de ensino-aprendizagem (Mediano, 1997). Na mesma linha de reflexão, Barca entende que um dos principais aspectos da “aula-oficina” são as atividades realizadas pelos alunos, “diversificadas e intelectualmente desafiadoras”, e os produtos daí resultantes, integrados na avaliação (Barca, 2004, p. 133). Sobre esse modelo, segue uma tabela apresentada pela autora no texto *Aula oficina: do projecto à avaliação* (2004):

Paradigmas Educativos – modelo de aula-oficina	
Lógica	o aluno, agente de sua formação com idéias prévias e experiências diversas o professor, investigador social e organizador de atividades problematizadoras
Saber	modelo do saber multifacetado e a vários níveis: - senso comum, - ciência, - epistemologia
Estratégias e recursos	múltiplos recursos intervenientes aula-oficina
Avaliação	material produzido pelo aluno, testes e diálogos
Efeitos sociais	agentes sociais

Fonte: Imagem retirada de <https://projetchronos.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/03/barca-isabel-aula-oficina-do-projeto-acc80-avaliacca7acc83o.pdf>

Dessa forma, para a realização de uma “aula-oficina”, Barca (2004) determina algumas etapas. Inicialmente, é necessário um levantamento de ideias da turma sobre um tema ou conceito, podendo ser oral ou por escrito, individual ou em grupo. Se em uma situação de rotina essa atividade é feita informalmente, aqui pode ser feita de uma forma mais sistemática, usando, por exemplo, fichas para os alunos explicarem com suas palavras os conceitos ou ideias solicitadas pelo professor. Cabe ao professor desconsiderar critérios de certo ou errado, completo ou incompleto e perceber o mundo conceitual dos estudantes para que possa desenvolvê-lo. Esse desenvolvimento conceitual deve estar de acordo com as competências de interpretação e/ou cruzamento de fontes; compreensão contextualizada do passado; e comunicação ou exposição da compreensão do aluno.

A partir do levantamento das ideias prévias, cabe ao professor propor questões problematizadoras adequadas à turma. Essas questões devem fazer sentido para a vida prática e estar relacionadas à situações humanas em diferentes tempos e espaços ou a sentidos do passado que os alunos possam associar às suas realidades no presente e horizontes de futuro. Em seguida, a turma deve analisar fontes ou notícias selecionadas pelo professor, relacionadas ao conceito ou ao tema da oficina, observando suas intenções ou mensagens. Busca-se ultrapassar uma interpretação linear das fontes ou uma compreensão simplista de qualquer versão sobre o passado. Trabalha-se aqui com o desenvolvimento das competências de uso das fontes e de compreensão contextualizada (Barca, 2004).

Por fim, os alunos devem elaborar um material, individualmente ou em grupo. Ao criar a atividade, o professor deve focar no desenvolvimento das competências de compreensão contextualizada e de comunicação e na progressão dos conhecimentos dos alunos. É importante

ter em mente que os alunos compreendem a História com algum grau de elaboração quando as tarefas e os contextos trabalhados tiverem algum significado para eles e sua vida prática (Barca, 2004).

Dessa forma, uma oficina deve estar pautada em “competências a focalizar, conteúdos temáticos a operacionalizar em questões problematizadoras e consequentes experiências de aprendizagem, sem esquecer a avaliação contínua” e gradual das tarefas (Barca, 2004, p. 136). Durante a experiência, observa-se a construção de um conhecimento histórico significativo para cada sujeito, contribuindo para que os alunos tenham uma melhor compreensão sobre o passado e fazendo com que a consciência histórica seja mais complexa a partir da Educação Histórica. Seguindo modelos como esse, a autora destaca a importância de “partilhar vias diversificadas, mas válidas que sejam consistentes e eficazes na promoção de uma consciência histórica e social atuante face às questões do nosso tempo” (Barca, 2012, p. 47).

Essa metodologia, portanto, será uma base para a elaboração do produto pedagógico. Cabe destacar que, ao entrar na especialização em Ensino de História no Colégio Pedro II, já tinha interesse e certa familiaridade com roteiros de oficina. Já havia desenvolvido roteiros em trabalhos na Licenciatura, entre eles um intitulado “Oficina de História das Mulheres na Educação Básica: leitura do cordel *Eva Maria do Bonsucesso* de Jarid Arraes e produção de texto”, destinada a uma turma de 8º ano do Ensino Fundamental II da rede pública. A proposta consistia na leitura do cordel e na produção de um texto individual, estimulando a turma a refletir sobre a importância da figura da quitandeira do século XIX. A partir disso, poderiam fazer conexões entre elas e as mulheres negras que eles conheciam no presente, pensando nos desafios que estas mulheres encontram atualmente e comparando com a realidade de Eva Maria do Bonsucesso.

Já a escolha pela metodologia se deu no momento em que estava desenvolvendo o pré-projeto de pesquisa. Tendo em mente que queria desenvolver um roteiro de oficina, fiz uma breve pesquisa na *Internet* e encontrei o texto de Barca sobre a proposta de “aula-oficina”, me parecendo muito bem apresentada e aplicável. Logo depois, no segundo módulo da especialização, na disciplina “Teoria, metodologia e práticas em Ensino de História para a Educação Básica”, tive maior contato com as obras da autora. Nas aulas sobre Educação Histórica, Literacia Histórica e Didática da História, me aprofundei em sua base de pensamento e nas principais referências que expus aqui.

Cabe apontar que, na atuação de um professor reflexivo, é importante pensar sobre esses diferentes métodos e conceitos do Ensino de História e a possibilidade de fazer alterações de acordo com a sala de aula e as exigências da turma, não criando uma “adesão cega” a um método

específico (Schön, 1992, p. 83). Um professor reflexivo é aquele que conhece e escuta suas turmas, que “permite-se ser surpreendido pelo que o aluno faz”, refletindo sobre esse fato e definindo qual o melhor método usar em sua relação com eles (Schön, 1992, p. 83). Ao ter acesso ao produto proposto aqui, é interessante que o professor tenha em mente essas questões e possa adaptar o roteiro de acordo com sua realidade.

3.2 Roteiro de oficina

Tendo como base a metodologia de “aula-oficina”, apresento, então, o produto pedagógico, um roteiro de oficina tendo as placas de rua do Rio de Janeiro como objeto. A oficina, intitulada *Nomeando placas de rua da cidade do Rio de Janeiro: mulheres em revoluções e guerras da América Latina (séculos XIX e XX)*, envolve a elaboração de placas de rua com nomes de mulheres que atuaram em alguma guerra, revolução, luta armada ou processo de independência na América Latina, entre os séculos XIX e XX. Abrange mulheres que participaram como organizadoras, combatentes, enfermeiras, mensageiras ou auxiliares nesses processos históricos. O roteiro é dividido em 4 aulas, de 50 minutos cada, e envolve algumas etapas e recursos que serão descritos nesta seção.

O público-alvo da atividade é uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A escolha desse segmento se dá pelo fato de que, neste momento da escolarização, o corpo discente já teve contato com os conteúdos de História da América até a Guerra Fria. Estudou desde as independências do Brasil e da América Espanhola até os regimes ditatoriais do continente no século XX, passando por revoluções e processos de resistência ou pelo menos foi apresentado aos contextos desses movimentos. Ter como base esses conhecimentos históricos é fundamental para o desenvolvimento do trabalho.

Em comparação com os anos iniciais do Ensino Fundamental, o 9º ano também entende conceitos mais complexos, como patrimonialização, memória e demandas do presente por justiça que contribuem significativamente para a trajetória formativa. E como é uma atividade mais longa, sendo necessárias 4 aulas, é nesse segmento que se dispõe de mais tempo para desenvolvê-la, em comparação com o volume de conteúdo e o pouco tempo disponível no Ensino Médio.

Apesar de parecer uma atividade aplicável em diversos segmentos, privilegio, então, uma turma de 9º ano. A sala de aula é composta por cerca de 30 alunos, entre 13 e 15 anos de idade, em uma escola municipal da Zona Norte do Rio de Janeiro. O perfil dos estudantes é de moradores da região da Tijuca e do Morro do Salgueiro, majoritariamente negros, e cerca de

metade da turma é composta por meninas. Enquanto moradora da Grande Tijuca, escolho um grupo escolar que também vive o cotidiano da região e percorre muitas ruas que homenageiam figuras masculinas ou que não possuem a explicação do nome na placa de rua.

Cabe destacar também que o roteiro atende à legislação vigente para esse ano escolar. Seguindo a BNCC, a atividade perpassa por objetos de conhecimento a serem trabalhados nesse segmento, como as experiências republicanas e práticas autoritárias no Brasil, a Guerra Fria, as ditaduras e processos de resistência na América Latina no século XX. Entre as habilidades a serem desenvolvidas a partir desses conteúdos estão compreender os ciclos da história republicana, identificando particularidades da história local e processos de exclusão social; analisar aspectos da Guerra Fria e as tensões entre Estados Unidos e Cuba; discutir a atuação de movimentos de contestação às ditaduras e propostas de reorganização da sociedade brasileira e comparar as características dos regimes ditatoriais da América Latina.¹⁶ Por envolver essas aprendizagens essenciais que perpassam conteúdos de todo o 9º ano, é interessante que a oficina seja realizada ao final do ano letivo.

Ao incluir as mulheres do século XIX, a atividade também trabalha com conhecimentos já construídos anteriormente, no 8º ano. Entre os objetos de conhecimento, abrange as independências da América Espanhola e do Brasil, o Período Regencial e o Segundo Reinado. Esses conteúdos estão relacionados às habilidades de identificar e explicar a atuação de diferentes grupos sociais nas independências; comparar e analisar a diversidade política, social e regional das rebeliões regenciais; analisar a atuação do Brasil na Guerra do Paraguai e discutir diferentes versões sobre o conflito.¹⁷

Além disso, o produto pedagógico se relaciona com temas transversais propostos pelos PCN's e pela BNCC. Associados às demandas sociais do presente, os temas de Orientação sexual e Vida familiar e social, como foi visto no capítulo anterior, estão aplicados aqui à disciplina de História e à realização de uma oficina. E esta traz uma abordagem interdisciplinar para esses temas ao envolver o conceito de toponímia, de nomeação de lugares geográficos e das motivações. A atividade, então, é uma possibilidade didática de tratar a diversidade social nos conteúdos históricos e as atuações de mulheres brancas, negras, indígenas e de diferentes camadas sociais em seus contextos históricos. Estas atuações estão vinculadas não só à vida familiar ou ao papel social tradicional que se espera das mulheres, mas à esfera pública e à

¹⁶ Os objetos de conhecimento e habilidades do 9º ano foram consultados em uma tabela no livro didático “História sociedade & cidadania: 9º ano” de Alfredo Boulos Júnior (2018).

¹⁷ Os objetos de conhecimento e habilidades do 8º ano foram consultados em uma tabela no livro didático “História sociedade & cidadania: 8º ano” de Alfredo Boulos Júnior (2018).

história política de suas localidades.

Pensando no diálogo com a Lei 14986/24 e numa aplicação bem-sucedida da oficina, é interessante que o professor que a coloque em prática já esteja engajado com uma “história na perspectiva das mulheres”, segundo Oliveira (2014). É importante que ele tenha dedicado um tempo ao longo de todo o ano letivo para destacar a participação ativa das mulheres na História, como um eixo central de suas aulas ou perpassando boa parte dos conteúdos. Caso não seja possível, é recomendável que, pelo menos, o professor traga debates ou problemáticas de gênero nas aulas anteriores à atividade. Essa preparação é fundamental para que a oficina faça sentido para a turma e não seja apenas uma atividade pontual em sala de aula.

Sendo assim, o objetivo geral da oficina é valorizar a atuação política de mulheres na história da América Latina a partir de sua preservação nos logradouros públicos do Rio de Janeiro. Os objetivos específicos são questionar a pouca quantidade de nomes femininos nas placas de rua do Rio de Janeiro; refletir sobre a importância da preservação de nomes como forma de patrimonialização; e identificar e explicar as atuações de mulheres em lutas de independência, revoluções, guerras e lutas armadas na América Latina entre os séculos XIX e XX, seguindo competências de Isabel Barca (2004).

Na primeira aula da oficina, a etapa inicial é o levantamento das ideias prévias da turma sobre o conceito de “placas de rua”. O professor deve disponibilizar fichas com duas perguntas para os alunos responderem por escrito e em dupla. As perguntas são: “Para que serve uma placa de rua no nosso cotidiano?” e “Quais os nomes das ruas que vocês percorrem para chegar até a escola?”. É interessante que o professor estimule os alunos a se lembrarem do nome de pelo menos duas ruas, podendo ser também o nome da rua em que moram, e incentive os alunos de cada dupla a trocarem ideias entre si. Cabe ao professor também perceber quais as principais ideias que vêm à cabeça dos alunos quando se fala em placas de rua, visando o desenvolvimento desse conceito ao final da oficina.

Após recolher as fichas, o professor deve trazer questões problematizadoras para um debate oral com a turma. Essa atividade deve estar de acordo com as respostas dadas nas fichas. Por exemplo, se escreveram, predominantemente, nomes de ruas que homenageiam figuras masculinas, o professor pode trazer as seguintes questões: “Entre as ruas citadas, quantas possuem nomes de mulheres?”, “Existem muitas mulheres que são homenageadas em placas de rua?”, “Por que isso ocorre?”, “Quantas ruas com nomes de mulheres vocês conhecem?”. E se responderam que as placas servem para a identificação das ruas, para facilitar a localização ou para a entrega de cartas e mercadorias no dia a dia, o professor pode levá-los para esses questionamentos: “Para além dessas funções, o que o nome de uma placa significa em relação

à preservação da memória de um povo?”, “Ao dar visibilidade para um nome, as placas de rua podem ser também uma forma de patrimonialização?” e “O que significa patrimônio?”.

Essas duas etapas da primeira aula devem acontecer em 50 minutos, durando 25 minutos cada uma. É interessante que o professor perceba, ao longo desse processo, a relação entre as formas de dizer iniciais da turma e a consciência histórica, as formas de conceber e se relacionar com a paisagem urbana. Também é importante que, ao final da segunda etapa, a turma tenha entendido a relação entre nomeação de espaços públicos e patrimônio, associados aos conceitos de toponímia e patrimônio cultural imaterial.

Já a segunda aula está relacionada à análise de fontes e reportagens relacionadas aos debates da primeira aula. O professor deve propor uma leitura conjunta com a turma de reportagens como a da Revista Piauí, intitulada “O Brasil das placas de esquina”.¹⁸ Deve chamar a atenção da turma para passagens como a que menciona que, no Brasil, segundo dados do IBGE, a cada 100 logradouros públicos, 47 levam nomes masculinos, 42 possuem nomes neutros, como datas, árvores ou objetos, e apenas 11 levam nomes femininos. Entre os nomes masculinos, predominam as figuras da Igreja Católica e os militares. O professor também deve destacar a intenção dos autores de mostrar estatísticas e dados que comprovam como mulheres e negros são bem menos representados nos logradouros públicos.

Para analisar o caso específico do Rio de Janeiro, é interessante ler extratos do documento “Mapa da Mulher Carioca 2025”, já citado no capítulo 1. O material analisa dados sobre a realidade das mulheres no Rio no ano de 2025, relacionados aos âmbitos da educação, saúde, cultura, entre outros. Sobre o espaço urbano, informa que entre as ruas analisadas que levam nomes de personagens históricos, 72% são de homens e apenas 18% são de mulheres.¹⁹ Traça também um perfil das mulheres homenageadas, principalmente de lideranças comunitárias e referências culturais da localidade, e em que bairros estão essas homenagens. Recomenda-se, então, a leitura do tópico “9.1.2 Logradouros que homenageiam mulheres”, dentro do capítulo temático “Cultura” e da seção “Memória Urbana e Gênero”, entre as páginas 229 e 230.

Outra reportagem que pode ser trazida para a leitura é a do portal G1, “Rio tem 2 mil

¹⁸ “O Brasil das placas de esquina”, por Lianne Ceará, Daniel T. Ferreira e Renata Buono, 20/09/2021. Disponível em: <<https://piaui.folha.uol.com.br/o-brasil-das-placas-de-esquina/>>. Acesso em: 9 de abril de 2026.

¹⁹ 9% estão classificados na categoria “outros”. Pesquisa realizada com 89 logradouros da cidade. Mapa da Mulher Carioca 2025. Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e Cuidados do Rio de Janeiro. Disponível em: <https://mulher.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/41/2026/03/MMC2025_VFRGB.pdf>. Acesso em: 9 de abril de 2026.

monumentos, mas menos de 20 são de figuras femininas”.²⁰ Essa notícia reforça que as mulheres históricas ainda são muito pouco homenageadas nas placas da cidade. Citando especialistas, os autores passam a mensagem de que mulheres que atuaram ativamente na História costumam ser esquecidas e que a maioria dos locais públicos faz referência às santas, como a rua Santa Clara, o Morro da Conceição, o bairro de Santa Teresa e o Túnel Santa Bárbara.

Uma terceira possibilidade de reportagem é “Prefeitura inaugura placa em homenagem a Marielle Franco nos três anos de sua morte” do *site* oficial da Prefeitura.²¹ A notícia foca na inauguração de uma placa de rua na Cinelândia em homenagem à vereadora Marielle Franco, com seu nome e um pequeno texto explicativo. A reportagem mostra como a iniciativa é uma forma de lembrar sua luta contra a desigualdade social e em defesa dos direitos humanos, principalmente das mulheres, negros e moradores de favela. É uma matéria útil para demonstrar para a turma como a placa, colocada em frente à Câmara de Vereadores, é um símbolo das demandas do presente por justiça e pelo fim da violência política e de gênero.

Outra opção é a leitura da reportagem “Rio homenageia personalidades negras em nome de ruas do Porto” do portal R7. A notícia informa que, em 2023, a prefeitura do Rio homenageou ruas da Pequena África com nomes de personalidades do samba e moradoras da região, entre elas mulheres como Tia Ciata. Também conta com a fala de um especialista em desenvolvimento urbano que mostra que essas nomeações são ações de representatividade, valorizando a herança africana da localidade e preservando o nome e a trajetória de personagens importantes para a identidade negra.²²

Dentre essas possibilidades, é interessante que o professor escolha o “Mapa da Mulher Carioca 2025” e pelo menos uma das reportagens. Deve imprimir e distribuir para a turma para que a leitura seja feita em conjunto. Caso não haja recursos para a impressão do material, o professor pode pedir para que cada um procure em seu celular as reportagens. Ao longo da

²⁰ “Rio tem 2 mil monumentos, mas menos de 20 são de figuras femininas”, por G1 Rio, 08/03/2026. Disponível em: <<https://g1.globo.com/rio-de-janeiro/noticia/2016/03/rio-tem-2-mil-monumentos-mas-menos-de-20-sao-de-figuras-femininas.html#:~:text=Tamb%C3%A9m%20s%C3%A3o%20poucas%20ruas%20do%20Rio%20com%20nome%20de,Santa%20Teresa%2C%20R%C3%BAnel%20Santa%20B%C3%A1rbara>>. Acesso em: 9 de abril de 2026.

²¹ Prefeitura inaugura placa em homenagem a Marielle Franco nos três anos de sua morte, por Prefeitura.Rio, 14/03/2021. Disponível em: <<https://prefeitura.rio/cidade/prefeitura-inaugura-placa-na-cinelandia-em-homenagem-a-marielle-franco-nos-tres-anos-de-sua-morte/>>. Acesso em: 9 de abril de 2026.

²² “Rio homenageia personalidades negras em ruas do Porto”, por Márcio Mendes, 19/11/2021. Disponível em: <https://noticias.r7.com/rio-de-janeiro/rio-homenageia-personalidades-negras-em-nome-de-ruas-do-porto-19112021/>. Acesso em: 9 de abril de 2026.

leitura, o professor deve instigar a turma a perceber os dados oficiais, as demandas por justiça e representatividade no presente através da nomeação de lugares públicos e as potencialidades das placas de rua como forma de preservação da memória e da atuação política das mulheres. Também é interessante que os alunos comparem as mensagens das notícias, percebendo o que elas têm em comum, como se complementam e reforçam os debates feitos na aula anterior.

Ao longo dessa aula, o professor também deve sugerir aos alunos que procurem no celular o portal da prefeitura <https://ruas.rio/> e busquem o histórico de nomes das ruas em que moram, quais foram os nomes anteriores e se apareceu o nome de alguma mulher nas buscas. Além disso, pode pedir para que os alunos confirmem a biografia nas placas quando chegarem em casa. Caso a placa não tenha a explicação do nome, pode-se sugerir que eles procurem na *Internet* a história do personagem homenageado.

Ao final, o professor deve pedir que os alunos escolham para a próxima aula alguma mulher da História da América Latina que eles homenageariam em uma placa. Essa mulher pode ser de qualquer nacionalidade, deve ter vivido entre os séculos XIX e XX e já ser falecida, seguindo a Lei Federal 6.454/77 que proíbe o uso do nome de pessoas vivas em ruas. Ela deve ter participado ativamente de algum processo de independência, guerra, revolução ou luta armada no continente. É interessante citar brevemente esses conteúdos de História do Brasil e da América trabalhados em sala para que os alunos se lembrem.

Depois, deve-se instigar os alunos a pesquisarem na *Internet*, no caderno ou no livro didático alguma figura histórica que os interesse e que esteja relacionado ao recorte e conteúdo proposto. Outra possibilidade é orientá-los a escolherem um país específico da América Latina e sugerir que procurem mulheres dessa nacionalidade. Recomenda-se também que o professor sugira aos alunos que procurem os nomes em dicionários de mulheres disponíveis na *Internet*, como o “Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade”, organizado por Schuma Schumacher e Érico Vital Brazil.²³ O dicionário é organizado por verbetes em ordem alfabética e contém uma explicação da atuação de cada uma. Dessa forma, a figura histórica escolhida não precisa ter sido necessariamente apresentada pelo professor ou dada em sala de aula previamente.

Na terceira aula, portanto, os alunos devem produzir individualmente um material, as placas de rua. O professor deve, inicialmente, explicar para os alunos como eles devem produzir as placas: devem escrever em giz de cera branco a palavra “Rua” no canto superior esquerdo;

23

Disponível

em:

<<https://mulheresdasgerais.com.br/documents/publicacoes/ca4acd6ce03384de5d0eec19586ba3ea.pdf>>. Acesso em: 6 de maio de 2026.

logo abaixo, devem acrescentar o nome da personagem histórica que escolheram homenagear; no canto inferior esquerdo, devem incluir um breve texto explicativo sobre essa mulher, em que revolução ou guerra atuou, sua importância histórica e seu ano de nascimento e morte; devem colar uma folha branca ou recortes dela em toda a parte inferior da placa e incluir no centro o nome de um bairro. O uso dos celulares pode ser importante para os alunos procurarem informações adicionais. O professor também deve orientá-los quanto ao tamanho das letras, grandes, legíveis e de preferência de forma, considerando o tamanho das placas. Como exemplo, o professor pode mostrar a seguinte imagem para a turma:



Imagem retirada de <https://www.mercadolivre.com.br/placa-de-rua-personalizada-rio-de-janeiro-brasil-50cm-x-28cm/up/MLBU734955488>

Caso algum aluno não tenha escolhido previamente a mulher que quer homenagear ou não se lembre de nomes, cabe ao professor incentivá-lo a buscar em suas anotações ou na *Internet* algum nome ou biografia que o chame a atenção. Cabe apontar também que os alunos podem escolher nomes de mulheres que já são homenageadas em alguma rua do Rio de Janeiro, como Maria Quitéria, Anita Garibaldi ou Ana Neri. Mas é sugerido que eles não repitam os nomes das mulheres em suas placas ou que pelo menos um nome não seja usado mais de duas vezes pela turma.

Em seguida, o professor deve distribuir para cada aluno uma cartolina azul marinho, folhas brancas A4 e giz de cera branco para a confecção das placas. Considerando que o tamanho padrão de uma cartolina vendida no mercado é de 50x65cm, o professor pode cortar previamente as cartolinas para o tamanho tradicional de uma placa de rua, 50x25cm. Caso não haja meios financeiros suficientes para a compra de cartolinas, podem ser usadas apenas folhas brancas e lápis de cor ou giz de cera azul para pintar as placas. O professor também deve disponibilizar colas e tesouras para que os alunos recortem as folhas brancas e cole na parte inferior das placas, seguindo o modelo que vemos nas ruas.

Cada um deve confeccionar, então, uma placa de rua, a partir do modelo atual das ruas

do Rio. É importante que, ao longo desse processo, o professor observe se a turma compreende a proposta e consegue relacionar a atividade aos debates das duas aulas anteriores. Deve-se observar se cada um consegue explicar a importância histórica da mulher escolhida, inserindo-a em um contexto, e desenvolver uma melhor compreensão sobre o passado, relacionado à participação ativa das mulheres em lutas políticas que são predominantemente associadas aos homens.

Na quarta e última aula do roteiro, o professor deve propor uma rodada de apresentação das placas. Cada um deve mostrar para a turma a placa que elaborou e explicar quem foi a mulher escolhida, de qual processo histórico ela participou, relatando-o brevemente, de que forma ela atuou ou por que sua história deve ser preservada ou homenageada. Nessas comunicações, o professor deve continuar observando o desenvolvimento das ideias dos alunos sobre as placas de rua e se eles entenderam que a nomeação de lugares públicos envolve motivações e é uma das formas de patrimonialização no presente, principalmente do nome de mulheres que atuaram politicamente ao longo da História. Em uma progressão na aprendizagem, deve-se desenvolver nos alunos uma consciência preservacionista da memória histórica, segundo defendido por Oriá Fernandes (1992)

Ao longo das apresentações, o professor pode escrever no quadro branco o nome das mulheres que estão sendo homenageadas e estimular a turma a vincular os nomes entre si e aos contextos históricos da região e do continente. Pode perguntar à turma, por exemplo: “Quais dessas mulheres citadas por vocês são de origem indígena?”; “Quais são negras?” “Quais lutaram pelo fim da escravidão no Brasil?”; “Quais estiveram na linha de frente contra o colonialismo e a favor da independência de seus países?”; “Quais atuaram na luta por acesso à terra para os camponeses?”; “Quais participaram de movimentos de contestação ao poder central durante o Período Regencial no Brasil?”; “Quais lutaram contra o imperialismo norte-americano ou participaram de movimentos de resistência contra ditaduras?”.

Reflexões como essas demonstram que as mulheres homenageadas, mesmo atuando em diferentes contextos e localidades, possuíam lutas em comum, associadas aos problemas históricos do continente, como o colonialismo, o imperialismo, a escravidão e as ditaduras civis-militares. É interessante que o professor instigue a turma a perceber que essas histórias não estão isoladas. Cada atuação pode estar relacionada a diversas demandas de seu tempo e ser inserida em um contexto maior, num quadro mais amplo, dentro da atuação política das mulheres na América Latina.

Por fim, é sugerido que as placas de rua sejam colocadas nos corredores ou no pátio da escola, criando uma exposição. O nome da exposição pode ser o nome da oficina, *Nomeando*

placas de rua da cidade do Rio de Janeiro: mulheres em revoluções e guerras da América Latina (XIX-XX). O professor pode escrever este título e o nome dos alunos em uma cartolina branca e deixar exposto junto com as placas para que as outras turmas possam identificar.

Ao longo dessas quatro aulas, trabalha-se, portanto, com conteúdos atitudinais e procedimentais. Na avaliação da aprendizagem no Ensino de História, deve-se levar em consideração objetivos atitudinais, referentes ao “aprender a ser e conviver”, aos valores a serem adquiridos pela turma no cotidiano escolar. Já os procedimentais estão relacionados ao “aprender a fazer”, à produção de um material, ao “colocar em prática” o conhecimento adquirido a partir de conteúdos conceituais. Estes fazem referência à base teórica que fundamenta a construção do conhecimento e das atividades. Todos esses conteúdos devem ser trabalhados de maneira correlacionada (Bernini; Garcia; Neto, 2012).

Na oficina proposta, os conteúdos atitudinais são o respeito à diversidade e à igualdade de gênero e o desenvolvimento da literacia histórica. Esta está relacionada à imaginação e à capacidade de fazer conexões históricas entre os conteúdos, as mulheres homenageadas e seus contextos históricos. Envolve também o desenvolvimento do conceito de “placa de rua”, não apenas como um mero letreiro ou sinalização, mas como uma forma de patrimonialização e de direito à memória, e uma consciência preservacionista da atuação das mulheres na História.

Nesse sentido, a orientação para a vida prática se dá no sentido da criação de associações entre o passado compreendido, nesse caso, a atuação política das mulheres na História, o presente problematizado, como a pouca quantidade de mulheres homenageadas nas ruas, e o futuro perspectivado, relacionado à igualdade de gênero. Nesse processo de aprendizagem, a interpretação do passado serve para refletir sobre o presente e o futuro e agir no mundo conscientemente. Possibilita que o aluno reconheça e respeite as diferentes experiências das mulheres, analise de forma crítica elementos da paisagem urbana, problematize os nomes das ruas que antes eram passados despercebidos e crie uma nova relação com a cidade e as ruas. A oficina contribui, então, para que a consciência histórica do aluno se torne mais complexa.

Quanto aos conteúdos procedimentais, destaca-se o levantamento de ideias iniciais, a leitura e análise de fontes e reportagens, a explicação do professor de como devem ser feitas as placas de ruas, principalmente em relação ao tamanho da letra e ao modelo que deve ser seguido, a produção de uma placa de rua em cartolina e de uma exposição, tendo como base a “aula-oficina” de Isabel Barca (2004). A criação da placa, especificamente, envolve os procedimentos de escrita de um texto explicativo sucinto, corte e colagem de folhas e cartolinas e a comunicação da compreensão do aluno.

Sendo assim, para facilitar a aplicação da oficina no Ensino de História, segue uma

tabela esquematizando o roteiro, incluindo as etapas, objetivos e competências descritos aqui:

Roteiro de oficina <i>Nomeando placas de rua da cidade do Rio de Janeiro:</i> <i>mulheres em revoluções e guerras da América Latina (XIX-XX)</i>				
	Aula 1: Levantamento de ideias prévias e atividade problematizadora	Aula 2: Análise de fontes e reportagens	Aula 3: Produção de placas de rua	Aula 4: Explicação das placas de rua e exposição
Etapas	1ª) Levantamento de ideias prévias dos alunos, em dupla, sobre o conceito de “placas de rua”; 2ª) Debate oral com questões problematizadoras propostas pelo professor a partir das respostas dos alunos.	1ª) Leitura coletiva e cruzamento do “Mapa da Mulher Carioca 2025” com notícias selecionadas pelo professor; 2ª) Debate oral com a turma sobre a importância da nomeação das ruas como forma de patrimonialização e preservação de nomes históricos.	1ª) Orientações do professor de como devem ser feitas as placas de rua; 2ª) Produção individual de uma placa de rua homenageando uma mulher que tenha participado ativamente de um processo de independência, guerra, revolução ou luta armada na história do Brasil ou da América Latina, entre os séculos XX e XIX (com nome, data de nascimento e	1ª) Apresentações individuais das placas de rua e explicação da atuação da figura feminina escolhida e por que ela deve ser preservada; 2ª) Debate oral estimulando os alunos a vincularem os nomes entre si e fazerem conexões históricas. 3ª) Exposição das placas de rua nos corredores da escola.

			morte, texto explicativo e bairro).	
Objetivos	Questionar a pouca quantidade de nomes femininos nas placas de rua do Rio de Janeiro; refletir sobre a importância da preservação de nomes como forma de patrimonialização.	Questionar a pouca quantidade de nomes femininos nas placas de rua do Rio de Janeiro; refletir sobre a importância da preservação de nomes como forma de patrimonialização.	Identificar e explicar as atuações de mulheres em lutas de independência, revoluções, guerras e lutas armadas na América Latina, entre os séculos XIX e XX;	Identificar e explicar oralmente as atuações das mulheres escolhidas; analisar e comparar as lutas e os contextos históricos dessas mulheres; desenvolver uma consciência preservacionista da memória histórica.
Competências	Exposição de ideias prévias e experiências próprias dos alunos.	Interpretação e cruzamento de fontes.	Compreensão contextualizada do passado.	Comunicação da compreensão do aluno; progressão dos conhecimentos sobre placas de rua, patrimônio e atuação das mulheres na História da América Latina.
Recursos	Folhas brancas A4; lápis e borracha; quadro branco e caneta pilot.	Celulares; impressora; reportagens impressas em folha A4; quadro branco e caneta pilot.	Cartolinas azul marinho (50x65cm), folhas brancas A4, giz de cera branco; tesouras; cola; quadro branco e caneta pilot.	Quadro branco e caneta pilot, fita adesiva.
Tempo	50 minutos	50 minutos	50 minutos	50 minutos
Avaliação	Avaliação gradual e contínua.	Avaliação gradual e contínua.	Material produzido pelos alunos e desenvolvimento da consciência histórica e da literacia	Material produzido pelos alunos e desenvolvimento da consciência histórica e da literacia histórica.

			histórica.	
--	--	--	------------	--

Pensando na realização da oficina em uma turma de 30 alunos, serão confeccionadas, portanto, 30 placas. Para servir de exemplo, seguem abaixo duas tabelas com pouco mais de 30 possibilidades de nomes de mulheres que podem ser utilizados. São apresentados um conjunto para o século XIX e outro para o século XX e uma sugestão de texto explicativo para cada nome:

Tabela 1 - Mulheres que atuaram em processos de independências, guerras e revoluções na América Latina (Século XIX)	
Nomes	Texto Explicativo
Gertrudis Bocanegra	1765-1817. Militar de origem indígena que participou da guerra de independência do México como guerrilheira, espiã e mensageira e foi executada.
Josefa Ortiz de Dominguez	1768-1829. Informante e organizadora de discussões políticas que participou da independência do México. Alertou os aliados que a conspiração havia sido descoberta pelos espanhóis, desobedecendo seu marido.
Leona Vicário	1789-1842. Intelectual que atuou na guerra de independência do México como informante e fornecendo apoio material.
Agueda Monastério de Lattapiat	1776-1817. Espiã e mensageira que atuou na independência do Chile. Organizava discussões políticas em sua casa e escrevia cartas passando informações aos insurgentes emigrados.
Maria Remédio del Valle	1766-1847. Militar, enfermeira e ex-escravizada negra que participou das tropas de Manuel Belgrano, no processo de independência da Argentina.
Juana Azurduy	1780-1862. Militar e guerrilheira de origem indígena que liderou batalhas nos processos de independência da Bolívia e da Argentina contra os espanhóis.
Simona Josefa Manzaneda	1770-1816. Artesã, espiã e articuladora política que atuou na independência da Bolívia e foi executada.
Policarpa Salavarrieta	1795-1817. Costureira, revolucionária e espiã que atuou

	no processo de independência da Colômbia e foi executada.
Manuela Sáenz	1797-1856. Militar e guerrilheira que atuou nas guerras de independência do Equador, Colômbia e Venezuela ao lado de Simón Bolívar.
Rosa Campusano	1796-1851: Ativista, articuladora política e espiã que organizava reuniões em sua casa para discutir a causa da independência do Peru.
Juana Ramírez	1790-1856. Militar negra e ex-escravizada que atuou no processo de independência da Venezuela e liderou um grupo de mulheres contra as forças realistas na Batalha de Alto de los Godos em 1813.
Bárbara de Alencar	1760-1832. Revolucionária brasileira que atuou na disseminação de ideias republicanas nos movimentos separatistas da Insurreição Pernambucana, em 1917, e na Confederação do Equador, em 1824.
Maria Quitéria	1792-1853. Militar atuante na guerra de independência da Bahia que se disfarçou de homem para lutar contra as tropas portuguesas.
Maria Felipa	Data de nascimento desconhecida-1873. Pescadora, revolucionária e estrategista, atuante na guerra de independência da Bahia e que combateu marinheiros portugueses.
Luiza Mahin	Data de nascimento e morte desconhecidas. Quitandeira e revolucionária de origem nagô, foi uma das líderes da Revolta dos Malês na Bahia, em 1835, contra a escravidão e o racismo.
Maria Lira	Data de nascimento e morte desconhecidas. Líder de um grupo de mulheres que atuou na Cabanagem, entre 1835 e 1840, resistindo no interior da província do Grão-Pará contra as tropas do Império.
Mariana Crioula	1808-data de morte desconhecida. Escravizada que atuou na Revolta de Manoel Congo no Rio de Janeiro, em 1838, contra a escravidão e com o objetivo de formar um quilombo.
Anita Garibaldi	1821-1849. Revolucionária catarinense que atuou na Guerra dos Farrapos, entre 1835 e 1845, que reivindicava maior autonomia para o Rio Grande do Sul durante o Período Regencial.

Jovita Alves Feitosa	1848-1867. Militar e enfermeira cearense que prestou serviços médicos voluntários na Guerra do Paraguai e que, disfarçada de homem, se alistou no grupo dos Voluntários da Pátria.
Ana Neri	1814-1880. Enfermeira baiana que prestou serviços médicos voluntários na Guerra do Paraguai.
Mariana Grajales	1815-1893. Guerrilheira que atuou na Guerra dos Dez Anos, durante o processo de independência de Cuba, no final do século XIX.

Tabela 2 - Mulheres que atuaram em guerras e revoluções na América Latina (Século XX)	
Nomes	Texto Explicativo
Dolores Jiménez y Muro	1848-1925. Revolucionária, divulgadora de ideias contra a ditadura de Porfírio Díaz, escritora do Plano Político e Social de Tacubaya e do Plano de Ayala e participante do exército de Emiliano Zapata na Revolução Mexicana.
Carmen Serdán	1875-1948. Revolucionária que atuou nos preparativos para a divulgação do Plano de San Luis de Potosí, determinando os passos a serem seguidos pela luta armada da Revolução Mexicana.
Juana Belén Gutiérrez	1875-1942. Revolucionária, escritora, divulgadora de ideias contra a ditadura e combatente no exército de Emiliano Zapata na Revolução Mexicana.
Petra Herrera	1887-1917. Revolucionária de origem camponesa que se disfarçou de homem, combateu no exército de Pancho Villa e depois formou suas próprias tropas na Revolução Mexicana.
Maria Quinteros de Meras	Data de nascimento e morte desconhecidas. Coronel mexicana que combateu nas tropas de Pancho Villa na Revolução Mexicana.
Adela Velarde Pérez	1900-1971. Enfermeira e combatente na Revolução Mexicana.
Maria Rosa	Data de nascimento e morte desconhecidas. Revolucionária de origem camponesa que liderou a

	resistência contra a expropriação de terras na Guerra do Contestado.
Célia Sanchez	1920-1980. Guerrilheira, estrategista e uma das fundadoras do Movimento 26 de Julho durante a Revolução Cubana, contra a ditadura de Fulgêncio Batista.
Haydée Santamaría	1922-1980. Guerrilheira, enfermeira e uma das fundadoras do Movimento 26 de Julho durante a Revolução Cubana.
Vilma Espín	1930-2007. Guerrilheira e mensageira que atuou no Movimento 26 de Julho durante a Revolução Cubana.
Helenira Resende de Souza Nazareth	1944-1972. Guerrilheira paulista, integrante do Partido Comunista do Brasil e atuante na luta armada da Guerrilha do Araguaia, contra a ditadura civil-militar no Brasil.
Dinalva Oliveira Teixeira	1945-1974. Guerrilheira baiana, professora, parteira, integrante do Partido Comunista do Brasil e uma das lideranças da Guerrilha do Araguaia.
Luiza Augusta Garlippe	1941-1974. Guerrilheira paulista, enfermeira, parteira, integrante do Partido Comunista do Brasil e atuante na Guerrilha do Araguaia.
Telma Regina Cordeiro Corrêa	1947-1974. Guerrilheira carioca, integrante do Partido Comunista do Brasil e atuante na Guerrilha do Araguaia.
Cecília Magni	1956-1988. Guerrilheira e integrante da Frente Patriótica Manuel Rodríguez, contra a ditadura de Augusto Pinochet.

Dessa forma, a potencialidade da oficina está em propor a elaboração de placas de rua com objetivos relacionados às demandas atuais por igualdade de gênero e resgate e direito à memória e identidade no espaço urbano. Trabalha-se com conteúdos da História do Brasil e da América Latina que são constantemente associados a figuras masculinas e com conceitos interdisciplinares e da área de Educação Histórica. Direcionada para o 9º ano do Ensino Fundamental, a proposta é viável de ser realizada em diversos contextos educacionais e as três tabelas acima visam facilitar sua aplicação no Ensino de História.

CONCLUSÃO

Ao longo deste trabalho, foi desenvolvido um roteiro de oficina para o 9º ano do Ensino Fundamental. As discussões trazidas nos capítulos sobre as placas de rua, as questões de gênero e a metodologia de “aula-oficina” serviram como delimitação do objeto e como base teórica e metodológica para a elaboração do roteiro. Esses temas também são fundamentais para entender os objetivos propostos e o potencial da oficina diante das demandas do presente. Partindo das placas de rua, buscou-se, então, criar um produto pedagógico facilmente aplicável para diferentes realidades e contextos.

As placas de rua são objetos históricos que costumam passar despercebidos ou observados de forma acrítica no dia a dia das cidades. Mas para além da mera localização geográfica, envolvem questões de patrimonialização e preservação de determinados nomes com alguma intenção, relacionados ao contexto histórico da nomeação. São objetos que fazem parte da construção da memória e da identidade de um lugar. E pensando na pouca porcentagem de placas com nomes de mulheres no Rio de Janeiro, elas podem ser um objeto gerador de debates sobre questões de gênero. Essas questões estão cada vez mais urgentes diante de um cenário de violência de gênero, ascensão de movimentos *red pill* e de ainda pouco reconhecimento das experiências das mulheres no passado.

Assim, delimitando a oficina para a história da América Latina e a atuação das mulheres em processos armados entre os séculos XIX e XX, foram propostos alguns objetivos para o Ensino de História. O principal é valorizar a atuação de mulheres na história da América Latina a partir de sua preservação em placas de rua. Esse objetivo será alcançado ao longo do desenvolvimento da oficina. Todo o processo perpassa pelas competências de exposição de ideias e experiências próprias da turma, interpretação e cruzamento de fontes, compreensão contextualizada do passado, comunicação da compreensão e progressão dos conhecimentos sobre placas de rua, patrimônio e atuação das mulheres na História da América Latina, de acordo com a metodologia utilizada.

Quanto aos objetivos específicos, busca-se questionar a pouca quantidade de nomes femininos nas placas e refletir sobre a importância da preservação de nomes como forma de patrimonialização. Esses objetivos serão atendidos através das duas aulas iniciais, no levantamento de ideias prévias, na atividade problematizadora e na análise de fontes e reportagens. Também envolve identificar e explicar as atuações de mulheres em lutas de independência, revoluções, guerras e lutas armadas na América Latina, desenvolvendo uma

consciência preservacionista. Este objetivo será alcançado, principalmente, a partir da produção, da explicação individual e da exposição das placas.

Ao aplicar o roteiro, é fundamental que o docente tenha em mente que ela pode ser adaptada, principalmente em relação aos materiais utilizados para a produção das placas. Como foi explicado no último capítulo, as cartolinas azuis podem ser substituídas por folhas A4, por exemplo. Além disso, as reportagens a serem trazidas para o debate e os documentos para consulta dos nomes de mulheres podem ser escolhidos pelo próprio docente, entre as possibilidades dadas ou não, de acordo com a realidade da turma.

Também é importante que a oficina seja colocada em prática em uma turma que já esteja sendo apresentada a uma “história na perspectiva das mulheres”, para que não se torne apenas uma atividade pontual e sem conexão com as aulas. Ao longo do ano letivo, o professor já deve ter apresentado mulheres que atuaram em guerras e revoluções na América Latina, trazendo suas histórias para a centralidade do debate. Isso tornará mais fácil também a escolha dos nomes por parte dos alunos. Para alcançar toda a potencialidade da oficina, o engajamento do professor com as questões de gênero é tão importante quanto a realização da própria oficina.

Dessa forma, a oficina poderá fornecer à turma um “olhar de gênero”, como descreveu Carla Pinsky (2010). Pode estimular novas formas de ver o mundo e a si mesmo, gerando questionamentos em relação a objetos do cotidiano, a compreensão e o respeito às diferentes vivências das mulheres no passado e no presente e a construção de novos referenciais identitários a partir da figuras de revolucionárias e guerrilheiras. E pensando em uma “educação patrimonial”, como propõe Oriá Fernandes (1992), a oficina tem como potencialidade desenvolver a consciência da preservação da atuação política das mulheres, como forma de direito à memória e de representatividade de gênero no presente.

O produto pedagógico foi desenvolvido, então, tendo como norte questões que me movem e que já são debatidas e consideradas urgentes no Ensino de História. As questões de gênero, as placas de rua e a história da América Latina estão aqui entrelaçadas, dando forma a uma contribuição viável e relevante para o campo. Ao longo do último ano, a ideia foi pensada e aprimorada aproveitando ao máximo a bibliografia e as discussões das aulas da Especialização. E, nos últimos meses, este trabalho foi escrito com o devido acompanhamento do meu orientador. Ao final dessa trajetória, posso dizer, com orgulho, que fui aluna do Colégio Pedro II.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. Fazer defeitos nas memórias: para que servem o ensino e a escrita da história? In: GONÇALVES, Márcia de Almeida; ROCHA, Helenice; REZNIK, Luís, MONTEIRO, Ana Maria. (Org.). *Qual o valor da história hoje?* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2012, p. 21-39.

ALVES, Fabio André Correa. *Muito além de uma placa: toponímia e ensino de História*. Dissertação (Mestrado Profissional), Universidade Federal Fluminense, Instituto de História, 2024, 125 f.

ANDRADE, Karylleila Santos; REIS, Ana Inez Alexandre. Os nomes de lugares e sua relação com o ensino de História no ensino fundamental. *Revista Coralina*, v. 1, n.1, fev. 2019, p. 140-159.

ANDRADE, Marcelo; LUCINDA, Maria da Consolação. Formação de professores populares: oficinas pedagógicas como processo de formação para a educação em direitos humanos. In: CANDAU, Vera Maria e SACAVINO, Susana Beatriz (orgs.). *Educar em tempos difíceis: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7Letras, 2011. Disponível em: <https://institucionteresiana.com/archivo/images/stories/documentos/centenario_doc/2011/10/0711/Formacao_Promotores_Populares.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

BARCA, Isabel. Aula oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel (org.). *Para uma educação histórica com qualidade*. Atas das IV Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144.

BARCA, Isabel. Introdução. In: BARCA, Isabel (org.). *Estudos de Consciência Histórica na Europa, América, Ásia e África*. Atas das Sétimas Jornadas Internacionais de Educação Histórica. Braga: Centro de Estudos em Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2008.

BARCA, Isabel; SCHMIDT; Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga. Significados do pensamento de Jörn Rüsen para investigações na área da educação histórica. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT; Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

BARCA. Ideias chave para a educação histórica. *Hist. R.*, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 37-51, jan./jun. 2012.

BERNINI, Denise; GARCIA, Solimar; NETO, Pedro Luiz de Oliveira Costa. Objetivos procedimentais, atitudinais e conceituais na avaliação da aprendizagem, 2012. Disponível em: <<http://milanesa.ime.usp.br/rbie/index.php/wcbie/article/view/1938/1698>>. Acesso em: 11 de abril de 2025.

BITTENCOURT, Circe. Desafios da História Integrada. *Revista do Instituto Brasileiro de Edições Pedagógicas*, São Paulo, v. 1, 2001.

BRASIL. Temas Contemporâneos Transversais da BNCC: contexto histórico e pressupostos pedagógicos. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/contextualizacao_temas_cont>

emporaneos.pdf>. Acesso em: 30 de abril de 2026.

BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais : terceiro e quarto ciclos: apresentação dos temas transversais / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/ttransversais.pdf>>. Acesso em: 30 de abril de 2026.

CANDAU, Vera Maria. Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, v. 13, n. Especial, p. 678–686, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/54949>>. Acesso em: 16 jun. 2026.

CASTRO, Maria Laura Viveiros; FONSECA, Maria Cecília Londres. *Patrimônio imaterial no Brasil*. Brasília: UNESCO, Educarte, 2008.

CERRI, Luis Fernando. Os objetivos do ensino de história. *História & Ensino*, n. 5, 1999, p. 137–146.

COLLING, Ana Maria; TEDESCHI, Losandro Antonio. O Ensino de História e os estudos de gênero na historiografia brasileira. *História e Perspectivas*, Uberlândia, v. 28, n. 53, jan./jun. 2015, p. 295-314.

COSTA, Suely Gomes. Gênero e História. In: In.: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

CUBAS, Caroline Jaques. Gênero e Ensino de História: demandas de um tempo presente. In: CRESCÊNCIO, Cintia; SILVA, Janine; BRISTOT, Lidia (orgs.). *Histórias de Gênero*. São Paulo: Verona, 2017.

CHICANGANA-BAYONA, Yobenj Aucardo. Imagens, conceitos e cultura política: a pintura sobre a independência da Colômbia na primeira metade do século XIX. *Tempo*, v. 16, n. 31, 2011, p. 145-176.

GANDELMAN, Luciana. Gênero e Ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha; SOIHET, Rachel (orgs). *Ensino de História: conceitos, temáticas e metodologia*. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2003.

GUIMARÃES, Manoel Luis Salgado. História, memória e patrimônio. *Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional*, n. 34, 2012, p. 91-111.

JULIO, Suelen Siqueira. Gênero e etnia no cotidiano escolar: reflexões para uma educação transformadora. In: CERDERA, Cristiane; REIS, Bruno (orgs.). *Ouvi na escola: relatos sobre gênero e diversidade no Colégio Pedro II*. Rio de Janeiro: Edite, 2017, p. 15-23.

JAIVEN, Ana Lau; RAMOS; Carmen. *Mujeres y Revolución. 1900-1907*. México, D.F.: Instituto Nacional de Estudios de la Revolución Mexicana, Secretaría de Gobernación, 1993.

KNAUSS, Paulo; AZEVEDO; Francisca. Territórios das Américas: os usos do passado e as relações interamericanas nas ruas do Rio de Janeiro. *Diálogos*, v. 12, n. 1, 2008, p. 183-205.

LEE, Peter. Por que aprender História? *Educar*, Curitiba, n. 42, out./dez. 2011, p. 19-42.

LEE, Peter. Em direção a um conceito de literacia histórica. *Educar*, Curitiba, Especial, 2006, p. 131-150.

LEE, Peter. Literacia histórica e história transformativa. *Educar*, Curitiba, n. 60, abr./jun. 2016; p. 107-146

LIMA, Maria. Consciência histórica e educação histórica: diferentes noções, muitos caminhos. In: GUIMARÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice; RIBEIRO, Jayme Fernandes; CIAMBARELLA (orgs.). *Ensino de história: usos do passado, memórias e mídias*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2014.

MEDIANO, Zélia. A formação em serviço de professores através de oficinas pedagógicas. In: CANDAU, V.M. (orgs.). *Magistério: construção cotidiana*, Petrópolis: Vozes, 1997, pág. 91-99. Disponível em: <https://educandoparadiferenca.blogspot.com/2012/11/a-formacao-em-servico-de-professores.html>. Acesso em: 15 de junho de 2025.

MÜLLER, Carolina de Azevedo. A representação da atuação política de uma heroína da Revolução Cubana: o caso de Haydée Santamaría no documentário cubano *Nuestra Haydée*. In: CALEGARI, Ana Paula Cecon; GENEROSO, Lídia Maria de Abreu (org.). *Revolução Cubana: perspectivas históricas e desafios atuais*. Belo Horizonte: Initia Via, 2021, p. 296-312.

OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Ensino de história das mulheres: reivindicações, currículos e potencialidades. In: STEVENS, Cristina; OLIVEIRA, Susane Rodrigues de; ZANELLO, Valeska (orgs.). *Estudos Feministas e de Gênero: Articulações e Perspectivas*. Santa Catarina: Editora Mulheres, 2014, p. 276-291.

ORIÁ FERNANDES, José Ricardo. Educação patrimonial e cidadania: uma proposta alternativa para o ensino de História. *Revista Brasileira de História*, v. 13, n. 25-26, set. 1992-ago. 1993, p. 265-276.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. *História*, São Paulo, v. 24, n. 1, 2005, p. 77-98.

PEDRO, Joana Maria; SOIHET, Rachel. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, nº 54, 2007, p. 281-300.

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

PINSKY, Carla B. Gênero. In: PINSKY, Carla B. (org). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2010.

PISCITELLI, Adriana. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila Mezan (org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: Unicamp, 2002.

PRADO, Maria Lígia Coelho. Em busca da participação das mulheres nas lutas pela independência política da América Latina. *Revista Brasileira de Historia*, v. 12, n. 23-24, 1992, p. 77-90.

RODRIGUES, Amanda Maria Lima. As mulheres e as guerras de independência na América Latina do século XIX: invisíveis ou inexistentes? *Ameríndia*, v. 2, n. 2, 2007.

SADDI, Rafael; MELO, Érica Isabel. Gênero e Revolução Cubana: reflexões sobre as relações de gênero no Exército Rebelde. *Diálogos*, v. 16, n. 3, set-dez. 2012, p. 1267-1287.

SANTOS, Giselle Cristina dos Anjos. A revolução cubana e as intersecções de gênero, raça e sexualidade. In: CALEGARI, Ana Paula Cecon; GENEROSO, Lúcia Maria de Abreu (org.). *Revolução Cubana: perspectivas históricas e desafios atuais*. Belo Horizonte: Initia Via, 2021, p. 258-281.

RÜSEN, Jörn. Aprendizado histórico. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT; Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 41-50.

RÜSEN, Jörn. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT; Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 23-40.

RÜSEN, Jörn. Experiência, interpretação, orientação: as três dimensões da aprendizagem histórica. In: BARCA, Isabel; SCHMIDT; Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Braga (orgs.). *Jorn Rusen e o ensino de História*, Curitiba: Ed. UFPR, 2010, p. 79-92.

SCHACTAE, Andréa Mazurok. A Revolução Cubana: representações generificadas em livros didáticos de História. *Revista Escritas do Tempo*. v.2, n.6, out-dez/2020, p. 74-92.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, Antônio. *Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

SCHUMAHER, Schuma; BRAZIL, Érico Vital. *Dicionário Mulheres do Brasil de 1500 até a atualidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 2001. Disponível em: <<https://mulheresdasgerais.com.br/documents/publicacoes/ca4acd6ce03384de5d0eec19586ba3ea.pdf>>. Acesso em: 6 de maio de 2026.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*. Porto Alegre, v. 20, n. 2, 1995.

Secretaria Especial de Políticas para Mulheres e Cuidados do Rio de Janeiro. Mapa da Mulher Carioca 2025. Disponível em: <https://mulher.prefeitura.rio/wp-content/uploads/sites/41/2026/03/MMC2025_VFRGB.pdf>. Acesso em: 17 de junho de 2026.

SEGAT, Juliana Lazzaretti; VIEIRA, Ana Gabriela da Silva; CAETANO, Marcio. Basta falar de Mulheres? A Lei 14.986/24 sob uma ótica feminista decolonial. *Outros temas*, Educ. Real. n. 50, 2025. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/edreal/a/HMSrJLqSw58jhskCSbHXdqR/?lang=pt>>. Acesso em: 15 de junho de 2026.

SILVA, Lauri Miranda. Experiências e estratégias no ensino de História sobre gênero e sexualidade na educação básica em Triunfo/Cadeias do Jamari – RO. *Fronteiras: Revista de História*. v. 22, n. 39, jan-jun. 2020, p. 50-66.

WASSERMAN, Claudia. América Latina na segunda metade do século XX: intersecção entre questões sociais, políticas e de gênero. In: ARAUJO, Rafael; KALIL, Luís Guilherme Assis; SCHURSTER, Karl. *Trajetórias Americanas: volume 2 (séculos XX-XXI)*. Recife: Edupe, 2022.