



IEDA PALHETA MORAES

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

**UMA ANÁLISE SOBRE A MOBILIZAÇÃO DOS
SABERES DOCENTES PARA A CONSTRUÇÃO
DE CIDADANIA**


Editora
CABANA



GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA:

**uma análise sobre a mobilização
dos saberes docentes para a
construção de cidadania**

IEDA PALHETA MORAES

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA:

uma análise sobre a mobilização dos saberes
docentes para a construção de cidadania



Copyright © by Ieda Palheta Moraes
Copyright © 2023 Editora Cabana
Copyright do texto © 2023 Ieda Palheta Moraes

Todos os direitos desta edição reservados.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade da autora.

Capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro
Edição e Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto
Revisão: Elizier Junior Araújo dos Santos
Imagem de capa: Retrato de mulata de Di Cavalcanti, 1955.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Moraes, Ieda Palheta

Gênero e ensino de história [livro eletrônico]: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania / Ieda Palheta Moraes. – Ananindeua-PA: Cabana, 2023.
177 p. : il.

M827g

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-65-89849-84-1

1. História - Estudo e ensino. 2. Identidade de gênero. 3. Docência. I. Moraes, Ieda Palheta. II. Título.

CDD 907

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático
I. História - Estudo e ensino



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
CEP: 67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Ana Zavala (Centro Latinoamericano de Economía Humana, Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPN)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

Apoio:



Esta obra é um Recurso Educacional Aberto (REA).

Este trabalho é dedicado às pretas e aos pretos que sempre sonharam estar em uma Universidade Pública, que essa vitória seja um grito de esperança e um alento para fortificar nossa luta. “Quando uma preta vence, todas as outras vencem juntas”. Continuemos na luta por políticas públicas, igualdade racial e por dignidade para o povo negro.

In memoriam de Denys Amorim.

“A mulher negra é a síntese de duas opressões, de duas contradições essenciais a opressão de gênero e a da raça. Isso resulta no tipo mais perverso de confinamento. Se a questão da mulher avança, o racismo vem e barra as negras. Se o racismo é burlado, geralmente quem se beneficia é o homem negro. Ser mulher negra é experimentar essa condição de asfixia social.”

(Sueli Carneiro)

SUMÁRIO

<u>PREFÁCIO.....</u>	<u>10</u>
<u>INTRODUÇÃO.....</u>	<u>16</u>
<u>1 GÊNERO E CIDADANIA: APRESENTAÇÃO</u>	
<u>DA DISCUSSÃO.....</u>	<u>28</u>
<u>Contextualizando a Escola Paraense e o município</u> <u>de Ananindeua-PA.....</u>	<u>33</u>
<u>Discussão de gênero no contexto escolar:</u> <u>estudos de caso.....</u>	<u>43</u>
<u>Abordagens de gênero e cidadania nas</u> <u>diretrizes curriculares.....</u>	<u>56</u>
<u>2 SABERES DOCENTES: GÊNERO, CIDADANIA</u>	
<u>E COTIDIANO ESCOLAR.....</u>	<u>64</u>
<u>Saberes da formação docente: instituições de</u> <u>ensino e práticas docentes.....</u>	<u>68</u>
<u>Saberes da experiência profissional docente.....</u>	<u>79</u>
<u>Saberes docentes do currículo escolar.....</u>	<u>89</u>
<u>3 FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE</u>	
<u>HISTÓRIA: POR CONQUISTA DE DIREITOS.....</u>	<u>111</u>
<u>Gênero e cidadania: diálogo, possibilidades e</u> <u>construção de direitos.....</u>	<u>120</u>
<u>Empoderamento e construção do sujeito social:</u> <u>mulher negra.....</u>	<u>121</u>
<u>Representação, empoderamento e conquista</u> <u>de direitos.....</u>	<u>125</u>

<u>Estudo de caso: como podemos usá-lo nas aulas de história.....</u>	<u>132</u>
<u>A representação das mulheres negras na história ensinada na sala de aula.....</u>	<u>133</u>
<u>Padrões estéticos de beleza feminina e os reflexos na vida das meninas negras.....</u>	<u>136</u>
<u>Os resultados do minicurso.....</u>	<u>142</u>
<u>4 SEQUÊNCIA DIDÁTICA.....</u>	<u>149</u>
<u>O Protagonismo de mulheres negras no ensino de História.....</u>	<u>149</u>
<u>Silenciamento das mulheres negras na História ensinada.....</u>	<u>150</u>
<u>Sequência Didática – 8º ano.....</u>	<u>153</u>
<u>Orientação didático-pedagógica.....</u>	<u>156</u>
<u>Sugestão de atividade.....</u>	<u>157</u>
<u>Sugestão bibliográfica.....</u>	<u>162</u>
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</u>	<u>164</u>
<u>REFERÊNCIAS.....</u>	<u>168</u>
<u>SOBRE A AUTORA.....</u>	<u>176</u>

PREFÁCIO



Dos muitos saberes em articulação na aula de Ensino de História

Que uma sala de aula de História é contexto complexo, onde acontecem muitas coisas ao mesmo tempo, é algo que toda gente percebe, e basta lembrar os tempos de quando se foi aluno ou aluna, para dar-se conta disso. Para quem vive a condição docente, lecionando diariamente, lidar com a complexidade do “tudo ao mesmo tempo” é um grande desafio. Mas o que é exatamente este “tudo ao mesmo tempo acontecendo no mesmo lugar” que habita as aulas de Ensino de História? É um emaranhado de pelo menos cinco grandes fontes. A primeira delas são os saberes da disciplina de História, codificados nos livros e programas acadêmicos, e também nos livros didáticos, presentes na formação docente da professora, disseminados por muitos meios na forma de uma história pública, que se faz presença em grande número de artefatos culturais, tais como programas de televisão, revistas e jornais, mídias e redes sociais, letras de música, manifestações de movimentos sociais. A segunda fonte está dada pela legislação de ensino, na forma de diretrizes, parâmetros curriculares, Base Nacional Comum Curricular, leis de diretrizes e bases, referenciais curriculares, programas e listas de conteúdos recomendados para séries específicas, livros didáticos e paradidáticos que, entre tantas disposições, dizem também dos conteúdos de História e dos modos de ensino.

A terceira fonte que abastece a sala de aula de Ensino de História são as demandas das culturas juvenis, derivadas por vezes da influência de cantores, cantoras, agitadores culturais, artistas de cinema e teatro e filmes, influencers, humoristas. E também na forma de demandas específicas de galeras funk, grupos de hip hop, associações e tribos juvenis de todo tipo, incluindo as identidades em torno da sigla LGBTQIAP+, as manifestações de jovens negros e negras, de adesão a formas culturais das periferias, de adeptos de games e fã clubes de estilos, ritmos, artistas. Antes de serem alunos e alunas, o que temos em sala de aula são crianças e jovens, que vão à escola para viverem suas culturas juvenis, e constantemente manifestam suas inquietações em aula, e buscam obter, da cultura escolar e das professoras, opiniões acerca de suas ansiedades. A quarta fonte está presente na forma do que tem sido chamado de saberes da docência, um conjunto disperso de experiências, com as quais professores e professoras constroem seu estilo de docência, e vão dando conta de gerir esse território tão complexo que é a sala de aula, ao mesmo tempo que desenvolvem estratégias didáticas para dar conta dos conteúdos, aproximando-os das demandas juvenis. São em geral saberes de caráter prático e vivencial, que constituem a formação docente derivada da experiência, e marcam profundamente as vidas de professores e professoras. A docência é uma profissão de relações sociais, e até mesmo a escolha da cor de uma camisa, de um determinado perfume, o uso de uma palavra, causam algum impacto nas classes de alunos e alunas.

E por fim aquela que é a fonte de maior instabilidade numa sala de aula, e que denomino simplesmente de imprevistos. O Brasil tem sido um país de grande produção de imprevistos, na forma do acirramento de disputas políticas, da presença de movimentos que ameaçam a democracia e a

liberdade de ensinar, como o que se chama de “escola sem partido”, ou aquele intitulado “contra a ideologia de gênero”. A cultura escolar tem sido alvo de ataques de grupos conservadores, que buscam atingir a autonomia docente, um princípio constitucional da Constituição Federal de 1988. Grupos religiosos alegam que os valores familiares devem ter precedência sobre aqueles da cultura escolar. Quando falam de família, referem-se a um modelo único de família, bem distante do que indicam os dados demográficos brasileiros acerca da diversidade de formas de organização familiar. A escola cresce em importância como local de viver as fases de criança e jovem, não apenas pela elevação dos índices de inclusão escolar, como também pela progressiva extensão da escola de turno integral, onde alunos, alunas e alunes passam dois dos três turnos do dia, e lá fazem até cinco refeições.

O que este conjunto de estados e situações tem a ver com o livro que você tem nas mãos? Em primeiro lugar, a leitura da obra, oriunda de pesquisa que resultou em dissertação de mestrado defendida no PROF HISTÓRIA da Universidade Federal do Pará, nos mostra que a autora tem conhecimento da complexidade que opera na aula de Ensino de História. Fruto de uma atenta vivência de seus anos de professora, e dos estudos que fez no âmbito do percurso no Mestrado Profissional em Ensino de História, no Campus Universitário de Ananindeua da Universidade Federal do Pará. Em segundo lugar, a autora não pretende dar conta de toda a complexidade, o que revela, de sua parte, uma mistura de prudência, humildade e sentido prático. Em terceiro lugar, a autora efetua recortes, que revelam que ela tem tanto princípios acadêmicos de pesquisa, quanto um propósito político. Os recortes acadêmicos a levam a discutir e se apropriar dos conceitos de gênero, raça, relações de gênero, cultura escolar, cotidiano escolar,

currículo, saberes docentes, formação docente. O propósito político que está manifestado no trabalho faz a autora lidar com os conceitos de política, cidadania, direitos, direitos humanos, mulher negra, protagonismo, empoderamento. Esses dois recortes se amarram no objetivo de construir sequências didáticas para o Ensino de História que tanto permitam ao alunado dominar conceitos, relações e informações históricas, quanto permitem a alunas e alunos a compreensão das relações de gênero e raça envolvidas na cultura escolar, e com isso oportunizam pensar em outros mundos possíveis. Mais ainda, ela faz todo percurso em diálogo com saberes docentes, escutando colegas, buscando entender seus percursos, e fazer o desenho de suas sequências didáticas a partir daí. O percurso feito pela autora dá corpo ao que afirmou Sandra Corazza:

Para realizar uma educação que esteja sintonizada com a contemporaneidade, o mais importante é nos interrogar se tudo o que dissemos, até então, sobre pedagogia, currículo, escola, aluno, professor é tudo o que podemos dizer; se tudo o que vimos, até agora, é, de fato, tudo o que podemos ver; se tudo o que pensamos é tudo o que podemos pensar; se tudo o que sentimos é tudo o que podemos sentir; e assim por diante (Sandra Corazza, 2011, p. 15)¹.

A professora e pesquisadora Ieda Palheta Moraes busca levar muito adiante o que está posto no excerto acima. Ela tensiona os conhecimentos que temos tido acerca do Ensino de História, e leva o pensamento adiante, com claros propósitos políticos e pedagógicos. Ao fazer isso, dá também corpo à conhecida afirmação de Paulo Freire de que todo ato pedagógico é, em si e de modo simultâneo, também um ato político. E ela faz isso a partir de um Ensino de História situado, com os pés no chão em uma comunidade escolar, representada pela Escola Estadual de Ensino Fundamental

e Médio Paraense, com sede no município de Ananindeua, região metropolitana de Belém do Pará. Aqui temos duas preciosidades em termos de nomes. O primeiro é o nome da escola, “Paraense”, que diz de uma atenção ao enraizamento em contexto cultural específico. Só podemos pensar o universal a partir das particularidades de um específico, a partir de onde se enraízam nossos pés. É isso que foi feito nesta pesquisa. Daí resultou um conjunto de orientações gerais que não desprezavam particularidades locais, pelo contrário, pedem atenção a elas. A segunda preciosidade em termos de nomes está dada pelo sobrenome palheta, da autora. Palheta, na língua portuguesa, indica instrumento muito pequeno, em geral de formato que lembra um triângulo com bordas arredondadas. Com este instrumento tão pequeno se tiram notas musicais de todos os tons, em instrumentos de corda. Isso lembra o que foi feito na dissertação. A autora, a partir de amostra bem localizada e específica, mas explorada com ouvido atento, conseguiu tirar conclusões que dialogam com o que tem sido percebido em outras pesquisas, em outros locais, colocando sua contribuição com cores locais nesse vasto panorama que indica os principais desafios da educação brasileira. Mais ainda, ao fazer vibrar a palheta na escola, provocou reverberações em questões de gênero, sexualidade, raça, direitos humanos e, não menos importante, a palheta serviu também para romper silêncios, chamar vozes negras para a sala de aula de Ensino de História. Tal aconteceu também porque a autora utilizou as vozes locais, da Escola Paraense, e as colocou em diálogo com documentos e políticas públicas de educação de alcance nacional, como a BNCC e documentos estaduais, e com as discussões amplas que rondam o campo, extraídas da bibliografia acadêmica. E tudo foi feito de modo muito dialogado com colegas de docência da autora.

O trabalho que você tem em mãos foi objeto de premiação interna do PROF HISTÓRIA da UFPA, e por conta disso resultou no convite da autora para que eu escrevesse o prefácio. Com isso, tive a oportunidade de tomar contato com o trabalho, e agora estimo que você vá adiante na leitura, que vai fazer bem para pensar aulas de Ensino de História.

Porto Alegre, verão de 2023.

Prof. Dr. Fernando Seffner
Área de Ensino de História da
Faculdade de Educação UFRGS

INTRODUÇÃO



As situações que transbordam no espaço escolar vão para além de compartilhamento de informações, mobilizando-nos a querer a transformação da realidade social dos(as) alunos(as). A cada aula ministrada e tema discutido, percebemos as reações variadas diante das proposições didáticas feitas, como em uma das aulas em que estávamos realizando uma atividade de construção e apresentação de um memorial chamado “Meu álbum de memórias”, uma aluna do oitavo ano do Ensino Fundamental II, de uma escola pública de Ananindeua-PA, informou que não havia feito a atividade porque não encontrou sentido nela¹.

À medida que as apresentações dos(as) demais alunos(as) dessa mesma classe ocorriam, a referida aluna se manteve firme em não realizar a tarefa. Em uma certa altura, ela saiu da sala chorando, podíamos ver nos rostos dos(as) presentes na sala a preocupação com aquela colega. A maioria das apresentações dos(as) alunos(as) referia-se ao ambiente familiar e/ou escolar, que é onde os(as) alunos(as) passam a maior parte de seu tempo estabelecendo suas relações de afetividade.

¹ Um dos problemas encontrados nesta pesquisa foi a ausência de registros escritos sobre as situações de violência de gênero ocorridas no espaço escolar, pois muitas as escolas, inclusive, essa onde trabalhei, na tentativa de preservar a identidade discente, não produziu nem um tipo de registro de situações decorrentes da violência de gênero existente no âmbito escolar, acabando por se tornarem silenciados justamente pela ausência desses registros. Desta forma, o relato apresentado neste trabalho não foi diferente, constituindo-se como um relato de minha experiência profissional na educação básica. Assim, não temos documentos que comprovem essa narrativa.

Diante da saída da aluna da sala chorando e da preocupação que se instalou nos(as) presentes, pedi licença aos(às) demais alunos(as) e fui até ela pedindo para que se acalmasse. Ao final das apresentações, quando a sala já estava vazia, a chamei para conversarmos. Em princípio, ela se mostrou resistente em dizer o que estava acontecendo, só repetia “que não aguentava mais viver” e mostrava as marcas de automutilações em seus braços. Compreendo que, quando o(a) adolescente está nesse estágio de descontrole emocional, a situação é muito grave, por isso, insisti para que confiasse e dissesse o que estava acontecendo, para que pudesse ajudá-la. Ela relatou que sofria abusos sexuais desde os cinco anos de idade, pelo próprio pai.

A aluna se culpava por ter saído escondida do quarto, quando ainda era pequena, para comer um pedaço de bolo, mas acabou sendo abusada por seu pai, que estava bêbado, o que ela não compreendia que isso não era uma desculpa para o ato cometido. Os abusos permaneceram por muitos anos. Perguntei se ela já havia tentado falar com sua mãe ou outros familiares sobre o assunto, ela respondeu que sim, mas não foi ouvida e, por isso, não encontrava sentido na vida.

A situação foi levada para a coordenação da escola, que acionou o Conselho Tutelar e a Polícia Militar. Infelizmente, o abusador fugiu, mas toda essa situação contribuiu com reflexões para esta pesquisa. Compreendi que deveria realizar um trabalho no sentido de discutir sobre as relações de abuso contra mulheres, mas ainda não sabia como fazê-lo.

Ao ingressar no ProfHistória, não compreendia como funcionava o programa ou as linhas de pesquisa. A ideia sobre os estudos de gênero ficou em segundo plano, agora, a prioridade seria realizar algum estudo que investigasse a aprendizagem dos(as) alunos(as), problematizando se essa aprendizagem fazia sentido para suas vidas, ou como estavam compreendendo

o conhecimento histórico. Nesse momento, ainda estávamos construindo um plano de pesquisa, do que seria investigado, e um mundo de possibilidades estava se abrindo. O problema é que o tempo para construção de uma pesquisa de mestrado é curto, ainda mais quando não temos um projeto elaborado antecipadamente. Então, as primeiras disciplinas foram essenciais para pensar, construir e delimitar o objeto de pesquisa.

Não podemos esquecer que a vida de qualquer professor(a)-pesquisador(a) possui muitas dimensões, que interferem na pesquisa. No decorrer desse processo, surgiram outras preocupações, como uma possível demissão, em virtude do término do contrato de trabalho com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SEDUC-PA). Assim, em minha compreensão, era pouco exequível realizar uma pesquisa com alunos(as), uma vez que não estivesse mais em sala de aula como professora da turma. Foi assim que mudei o foco da pesquisa. A investigação não estaria mais sobre o aprendizado dos(as) alunos(as), mas sobre os(as) professores(as), mais especificamente, sobre as trajetórias, os saberes e as práticas no ensino de História.

O objeto ainda possuía uma amplitude, faltava ainda delimitar um pouco mais, porque trajetórias, saberes e práticas docentes envolvem um universo de coisas. A partir do I CONGRESSO NACIONAL DO PROFHISTÓRIA, “A pesquisa em Ensino de História e a Formação de Professores no contexto do ProffHistória”, ocorrido em Salvador, no ano de 2019, e das discussões nos Grupos de Reflexão Docente (GRD), “Ensino de História, Políticas e Práticas de Cidadania”, retomei a ideia original sobre a temática de gênero, inspirada nas inquietações sobre como essas relações são estabelecidas nas aulas de História, levou-me a conectar gênero, cidadania e saberes docentes.

Deste modo, para o trabalho intitulado “Gênero e Ensino de História: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania”, buscamos problematizar como/se os(as) professores(as) de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense mobilizam seus saberes docentes para desenvolver discussões de gênero, compreendendo a importância dessa discussão para construção da cidadania.

A associação entre esses dois conceitos plurais, gênero e cidadania, neste trabalho, deve-se, primeiramente, pelo silenciamento das discussões de gênero no contexto escolar, além de compreender que a cidadania se constrói a partir da participação e inserção dos(as) sujeitos(as) na vida em sociedade. Os silenciamentos levam à naturalização de violências e ausências de direitos, mesmo que estejam prescritos em leis. Na prática e no convívio de uma sociedade machista e racista como a brasileira, essas leis acabam por ser negadas a determinados sujeitos, como às mulheres negras, por exemplo. Por isso, é importante que a discussão de gênero esteja associada à construção de cidadania, para não ser interpretada apenas como uma questão ideológica, mas sim política e social.

Entender a rotina de sala de aula não é uma tarefa simples, só estando imerso nesse universo para compreender seu funcionamento, exigindo dos(as) docentes umas expertises, pois, vivenciam demandas sociais, política e culturais que implica em compreensão e reflexão. Seffner (2010) mostra que essas expertises variam de estratégias para gerenciar conflitos em sala de aula, passam pelo domínio do discurso pedagógico e do conhecimento do conteúdo da disciplina e, atravessam as formas de apropriação da cultura juvenil e os meios de dialogar com os responsáveis pelos(as) discentes, uma vez que observamos como as questões familiares estão presentes no cotidiano da sala de aula.

Desta forma, para compreender as relações de gênero no contexto escolar, buscamos uma escola que nos abrisse espaço para que pudéssemos realizar uma investigação de como se dão essas relações nesse local, pois, em todas as escolas que trabalhei como contratada pela SEDUC-PA, essas relações conflitantes de gênero sempre estiveram presentes. No entanto, não foram e não são problematizadas, não possuem registros ou ocorrências, sendo identificadas apenas nos relatos do corpo técnico e docente. Isso porque muitas situações de violência são tão naturalizadas que passam despercebidas.

Assim, essa situação-problema pode ser discutida no ensino de História, os conflitos relacionados às questões de gênero possuem um lastro na história quando observamos quais foram e são os papéis atribuídos às mulheres em contextos, lugares e épocas diferentes. A ausência de conhecimento para a realização dessas discussões pelos(as) docentes de História potencializa um silenciamento dessa problemática.

Outrossim, percebemos, ainda, que a discussão de gênero, geralmente, tende a aparecer apenas como apêndice em alguns conteúdos nos livros didáticos de História, e não como um instrumento para construção de cidadania. Por isso, a importância deste trabalho para o ensino de História, pois levar essas discussões para o campo da formação docente pode contribuir como instrumento problematizador dessa temática e, além disso, colaborar para a desnaturalização das violências de gênero no espaço escolar.

O *locus* foi a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, no município de Ananindeua, no Estado do Pará, um município brasileiro integrado à Região Metropolitana de Belém (RMB). Esta não é a escola onde desenvolvo minhas atividades laborais, como foi mencionado, no decorrer do trabalho, fiquei desempregada. A Escola Paraense

acolheu essa proposta para desenvolvimento de pesquisa pela compreensão de sua importância. A escola está localizada no conjunto Cidade Nova VI, WE 68 SN, no bairro do Coqueiro. Ela funciona com as modalidades de ensino regular fundamental II, turnos manhã e tarde, e uma turma do Ensino Fundamental do Projeto “Mundiar”².

Os sujeitos da pesquisa são dois professores e uma professora de História, a diretora e uma das coordenadoras educacionais – todos(as) os(as) servidores(as) efetivos(as) da SEDUC-PA. As entrevistas ocorreram na própria escola, entre os dias 04 e 18 de março de 2020.

A pesquisa foi atravessa pela pandemia do Novo Corona vírus do COVID-19, por conta disso algumas adaptações foram realizadas no ensino e aprendizagem. Em cumprimento ao decreto³ n° 609 de 16/03/2020, que dispôs sobre as medidas para o enfrentamento à pandemia do COVID-19, no âmbito do Estado do Pará, as escolas foram fechadas impossibilitando algumas etapas da pesquisa como as observações participante das aulas dos(as) professores(as) de história.

Em decorrência das medidas de distanciamento e, posteriormente, do isolamento social, com períodos de *lock-down*, tivemos muitas dificuldades para a realização desta pesquisa. Conseguimos realizar as entrevistas com os(as)

² Mundiar é um programa de aceleração da aprendizagem que visava superar a defasagem idade-ano atendendo estudantes do Ensino Fundamental (6° ao 9°) e do Ensino Médio no Estado do Pará. Atualmente, o programa está nas suas turmas finais. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/6797/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

³ O Governador do Estado do Pará, Helder Zehluth Barbalho, no uso das atribuições que lhe confere o art. 135, inciso III, da Constituição Estadual, e considerando o reconhecimento, por parte da Organização Mundial da Saúde, como pandemia o surto de coronavírus (Covid-19); considerando o disposto na Lei Federal n.º 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Decreta Art. 4º Observado o disposto neste Decreto, fica mantido o expediente em todos os órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta. § 2º A Secretaria de Estado de Educação (SEDUC) regulamentará o funcionamento mínimo das escolas estaduais para cumprimento da obrigação descrita no parágrafo anterior. Disponível em: <https://www.sistemas.pa.gov.br/sisleis/legislacao/5444>. Acesso em: 13 abr. 2020.

professores(as) e corpo técnico, porém, após o decreto, foi difícil ter contato com os(as) docentes. Respeitamos as grandes demandas estabelecidas no período pandêmico, o excesso de trabalho, as inúmeras formações continuadas para adaptação ao “novo normal” trazidos pela pandemia, o abalo psicológico e emocional pela perda de mais 700 mil pessoas, entre elas, estavam muitos amigos(as) e entes queridos. Assim, decidimos dar continuidade à parte teórica na esperança de que a pandemia terminasse.

A pesquisa foi estruturada para ser desenvolvida em quatro etapas. A primeira foi destinada à catalogação e leitura dos referenciais teórico e metodológico que embasariam a investigação. Na segunda etapa, ocorreram as entrevistas semiestruturadas, com análise de discurso dos(as) professores(as) da referida escola, para compreender sobre a mobilização dos saberes docentes em suas aulas de história sobre a discussão de gênero e cidadania. Nessa etapa, construímos um questionário base, que estruturou as entrevistas, possibilitando maior liberdade nas respostas dos(as) entrevistados(as).

O estudo de caso foi um método utilizado na pesquisa. Conforme Menezes (2009), é uma análise complexa que exige um planejamento e um rigor científico; possui maior aplicação na orientação de pesquisas científicas de caráter qualitativas. Nesse caso, selecionamos três situações ocorridas na Escola Paraense, as quais nortearam esse trabalho mediante as observações do envolvimento docente nas referidas situações. A referida autora evidencia também que esse instrumento metodológico explora uma variedade de evidências e permite ao pesquisador a possibilidade de compreender as questões sociais complexas por meio de entrevistas semiestruturadas, assim, as entrevistas com os(as) docentes da Escola Paraense revelaram suas observações acerca da realidade educacional na referida escola sobre as questões de gênero.

Para a análise das entrevistas, recorreremos aos estudos de Orlandi (2003), que considera a língua como fato social. Nessa perspectiva, um dos objetivos da análise de discurso foi compreender que a língua é contextualizada, estando presente na história, na ideologia e na organização social de um povo. Deste modo, a autora compreende que existe um deslocamento na análise discursiva, em que a língua não abandona a história, mas está atravessada pelos interdiscursos, que são os fatores externos se constituindo em um objeto próprio que é o discurso. Isso nos ajudou a compreender como os discursos docentes foram atravessados por suas convicções, crenças, pré-conceitos e conhecimentos prévios sobre a discussão de gênero.

Além das entrevistas dos(as) profissionais de educação pertencentes à escola supracitada, recolhemos o máximo de fontes documentais possíveis para a análise, como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola; o registro de ocorrência escolar; o livro didático usado pelos(as) docentes; o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA); e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise dessa documentação foi cruzada com as entrevistas, permitindo-nos construir um panorama geral sobre a discussão de gênero e cidadania na referida escola.

Infelizmente, as observações das aulas dos(as) docentes, para a construção etnográfica, não puderam ser realizadas em virtude do isolamento social. Por isso, a centralização da análise ocorreu com as entrevistas e a análise dos documentos, já citados, para intercruzamentos das informações coletadas, sistematização e transformação em dados de pesquisa para escrita deste trabalho.

Nas etapas finais, realizamos um minicurso de formação docente para a discussão da temática de gênero e ci-

dadania no ensino de História. Essa foi uma das etapas mais difíceis para se desenvolver, pois tivemos muitas dificuldades em estabelecer contato com os(as) participantes da pesquisa. No entanto, procuramos compreender, porque esse período pandêmico não foi um momento fácil para ninguém, visto que, até o término da escrita desse trabalho a pandemia ainda continuava.

Desse modo, mediante as dificuldades encontradas e a necessidade em concluir o trabalho, decidimos ampliar o alcance da formação para todos(as) que demonstrassem interesse em discutir as questões de gênero e cidadania em suas escolas, agindo como multiplicadores. Ressaltamos ainda que, mesmo não sendo os cursistas, os mesmos sujeitos da pesquisa, a organização para a estruturação do minicurso teve como base as temáticas e as limitações percebidas nas entrevistas.

Com o resultado das análises obtidas na escola campo de pesquisa e com a participação dos(as) cursista do minicurso, produzimos um material didático-pedagógico que não possui a pretensão de ser um manual, mas um instrumento didático que auxiliará os(as) docentes na discussão de gênero, com o foco na construção da cidadania nas aulas de História. Esse produto foi chamado de Sequências Didáticas, funcionando como um ponto de apoio para pesquisa, sugestão e aprofundamento da discussão.

Para a fundamentação teórica do conceito de saberes docentes, dialogamos com os autores Tardif et al. (1991) e Seffner (2010); para o conceito de gênero, utilizamos Scott (1990); para a delimitação do conceito de gênero na categorização de mulheres negras, dialogamos com Sueli Carneiro (2011) e Beatriz Nascimento (2006); e para o conceito de cidadania, foi construído o diálogo com Carvalho (2002), Jaime e Carla Pinsky (2012) e Guimarães (2016).

Esse trabalho teve como objetivos analisar a mobilização dos saberes docentes (da formação, do currículo e da experiência) empregados nas discussões de gênero e cidadania pelos(as) professores(as) de História da Escola E.E.F.M. Paraense, bem como discutir acerca dessa temática no ambiente escolar, na sociedade e no currículo de história. Além disso, busca-se identificar as influências das diferentes fontes de aquisição dos saberes docentes na construção de prática cotidiana relacionada às discussões de gênero e cidadania nas aulas de histórias. Por fim, objetiva-se elaborar uma formação continuada para os(as) docentes, voltada à temática de gênero e cidadania no ensino de História, em formato de minicurso, e construir um material didático chamado Sequências Didáticas.

Este trabalho foi dividido em quatro capítulos. No primeiro capítulo, discutimos acerca do estudo de gênero, com foco na cidadania no ambiente escolar, na sociedade e no currículo de História. Essa investigação contou com um estudo de caso, além da compreensão das possibilidades e influências do estudo de gênero e cidadania no ensino de História trazidas pelas diretrizes curriculares. Apresentamos o contexto escolar em que a Escola Paraense está inserida, com a observação de como essa discussão aparece de forma mais ampla no contexto social do município de Ananindeua.

No segundo capítulo, identificamos as influências das diferentes fontes de aquisição para os saberes docentes (da formação, do currículo e da experiência) na construção das práticas cotidianas relacionadas às discussões de gênero e cidadania nas aulas de História, cruzando trajetórias e a formação dos(as) professores(as) aos saberes expressos no cotidiano da sala de aula, e como eles foram mobilizados nas discussões de gênero e cidadania nas aulas de História.

O terceiro capítulo versou sobre uma formação continuada voltada às discussões de gênero e cidadania no ensino de História. O minicurso foi intitulado “Gênero e cidadania: diálogo, possibilidades e construção de direitos”. Com os resultados das entrevistas e da formação continuada, produzimos um material didático. Por fim, no quarto capítulo, apresenta-se a sugestão didática chamada Sequência Didática. Esse material tem como objetivo auxiliar e estimular a discussão de gênero nas aulas de História, sendo um ponto de apoio para os(as) docentes.

Com essa proposta pretendemos contribuir e construir discussões sobre o empoderamento e protagonismo de mulheres, em especial, as mulheres negras, nas aulas de História, pois a visão que ainda persiste sobre elas é de submissão e violência. Nos livros didáticos, por exemplo, os Objetos do Conhecimento, que fazem referência à temática de gênero, são estudados de forma superficial, pouco explorados ou com menções rasas. Por isso, apresentamos uma sugestão de abordagem como uma perspectiva para o desenvolvimento de planos de aula que possibilitem uma maior discussão, valorização da presença, participação e protagonismo das mulheres negras e combate à violência.





GÊNERO E CIDADANIA: APRESENTAÇÃO DA DISCUSSÃO

O objeto de estudo analisado nesta pesquisa são os saberes docentes dos(as) professores(as) de História da Escola Paraense. Porém, a partir deste capítulo, buscamos problematizar as questões de gênero, com foco na cidadania no contexto escolar, no âmbito social da cidade de Ananindeua e nos saberes docentes. Deste modo, considerou-se importante compreender como esses conceitos irão nortear essa discussão.

O conceito de gênero é amplo e multidimensionado, isto é, possui muitas dimensões a serem consideradas, pois, quando se fala na questão de gênero, é frequente a menção a dois aspectos que influenciam o significado da palavra – o biológico e o social. Ademais, o conceito de gênero também é, comumente, associado a outros conceitos construídos e que causam muitas dúvidas e confusões, como se fossem sinônimos: sexo e sexualidade (LEAL et al., 2017).

Segundo Leal et al. (2017), o conceito de sexo se refere aos órgãos reprodutores, como as características biológicas e cromossômicas, normalmente, faz menção às características físicas dos corpos, que, na nossa sociedade, são classificados em machos (associados aos homens), fêmeas (associados às mulheres) e intersex (antigamente, chamados de hermafroditas) (WOLFF; SALDANHA, 2015).

O termo “sexualidade” é usado, de modo geral, a sentimentos afetivos e sexuais (LEAL et al., 2017). Pode ser percebido também como a orientação sexual de alguém, guiando o desejo tanto para o sexo oposto (heterossexual) quanto para o mesmo sexo (homossexual), ou para quem não se limita a gêneros, como as pessoas bissexuais ou pansexuais (WOLFF; SALDANHA, 2015). Entretanto, há pessoas que não possuem desejo sexual (assexuais)¹.

O conceito de gênero é definido a partir de questões sociais nas quais compreende a diferenciação social entre as pessoas, sendo possível sua construção e desconstrução (LEAL et al., 2017). O pensamento de Joan Scott (1990), utilizado no texto de Wolff e Saldanha (2015), complementa essa definição, referindo-se não apenas como aspectos sociais, mas como culturais e históricos, de como as pessoas são classificadas a partir das diferenças percebidas entre os sexos, o que categoriza as pessoas como femininas ou masculinas (cisgêneros), transgêneros (trans-homem, trans-mulher) ou não binárias (e outras), que também se relacionam com o que tem sido chamado de “expressão” ou “papel” gênero, ou seja, como as pessoas se identificam ou expressam seu gênero (WOLFF; SALDANHA, 2015).

A utilização do conceito de gênero possui uma historicidade. Scott (1990), remonta as lutas feministas para enfati-

¹ Para saber mais, acessar: <https://www.meudicionario.org/assexual>.

zar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, indicando uma rejeição ao determinismo biológico, implícito no uso de termos como “sexo” ou “diferença sexual”. Pela amplitude da temática de gênero, neste trabalho, utilizaremos a categoria de análise “mulheres”, especificamente, as “mulheres negras”.

O conceito de mulheres negras utilizado neste trabalho foi pensado a partir das análises teórico-metodológicas vinculadas às discussões de Sueli Carneiro (2011) e Beatriz Nascimento (2006), em que compreendem que ser mulher negra é está localizada em um lugar de compreensão de todos os processos de exclusão, desigualdade e marginalização social (CARNEIRO, 2011), pois, em uma sociedade como a brasileira, as mulheres negras são educadas a serem maternais com crianças que não são “suas”, além da exigência de serem “mães” de homens adultos, inclusive, homens negros. Devem parecer fortes e não demonstrar sentimentos, suportando, por toda uma vida, lugares subalternos de expressão, de trabalho e de existência, sem ousar questioná-los, sob o preço de ver recair sobre si mesma cargas a mais de estereótipos ou “imagens de controle” (NASCIMENTO, 2006, p. 78).

O movimento feminista incluiu, na chamada terceira onda feminista, o intercruzamento das desigualdades sofridas pelas mulheres (raça, classe e gênero), apontando que há um significado diferente em ser mulher. Cada mulher sofre com as desigualdades, sendo trans, lésbicas, pelo fator idade, pela pobreza, por serem negras. Todas essas desigualdades são articuladas com outras hierarquias, imprimindo particularidades nas vivências dos diversos grupos de mulheres (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016).

O estudo de casos que realizamos na Escola Paraense nos levou a particularização de algumas situações ocorri-

das com mulheres negras (ou melhor dizendo, com meninas negras) nesta escola, uma vez que todos os casos de violência analisados nesta escola vitimaram jovens negras. A vida de uma mulher negra é atravessada de violência e desigualdade em diversas áreas e níveis de sua vida social.

Por meio do estudo de caso, observamos três situações, como a estereotipificação da imagem de uma aluna negra, comparada a um “dragão”, a subalternização de outra aluna negra, gerada pela exposição de sua intimidade, e a violência psicológica sofrida pela mãe de outra aluna. Conforme Nascimento (2006), a mulher negra é compelida a ser forte, suportar as dores e não questionar essa condição. Por isso, para a discussão de gênero, utilizaremos a categoria de análise “mulheres negras”, interseccionalizada pela discussão de cidadania.

O conceito de cidadania é complexo, problemático e historicamente construído. A noção que se tem de cidadania hoje no Brasil não é a mesma que se tinha no Mundo Grego ou no Brasil no século XIX. No período de reabertura política no Brasil, a noção de cidadania foi centrada na aquisição de direitos. Carvalho (2002) nos mostra que esse conceito inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem a existência de outras, e uma cidadania plena, que combine liberdade, participação e igualdade para todos(as), é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez seja inatingível.

Ainda discutindo o conceito e cidadania pela ótica de Carvalho (2002), este nos traz o desdobramento das dimensões desse conceito em direitos civis, políticos e sociais. Deste modo, o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos:

Os direitos civis que corresponde aos direitos fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Os direitos políticos se referem à participação do cidadão no governo da sociedade. Os direitos sociais ga-

rantem a participação na riqueza coletiva, incluindo o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria. Os direitos sociais permitem às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. (CARVALHO, 2002, p. 10).

No entanto, pela abrangência do tema, para este estudo, limitaremos a realizar uma discussão acerca da cidadania relacionada ao ensino de História. De acordo com a definição de Jaime e Carla Pinsky (2012) e Guimarães (2016), a cidadania é uma questão complexa, historicamente construída, concebida e vivida de distintas maneiras, em diferentes tempos e espaços. Nesse caso, nosso espaço é o escolar, por meio do ensino de História, com a percepção da violação de direitos a alunas negras na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense.

Compreendemos que não há um único caminho, uma única proposta de como deve ser realizada a formação dos(as) jovens para a cidadania. Se a cidadania é complexa, a educação para a cidadania é igualmente complexa. Guimarães (2016) indica que não é função exclusiva da escola a formação para a cidadania, tampouco é uma tarefa de uma única disciplina, como a História. Ademais, a interdisciplinaridade do conceito pode levar a ser usado como uma peça política nas propostas curriculares (GUIMARÃES, 2016).

O recorte temporal recorrente nos textos que discutem o conceito de cidadania no ensino de História, geralmente, refere-se ao período da ditadura civil-militar de 1964. Para esta pesquisa, discutir-se-á o tempo presente, sem perder de vista o passado histórico, principalmente, a conjuntura política conturbada que deu início a uma série de protestos a partir de 2013, abarcando as eleições à presidência da República em 2018, chegando até o fortalecimento e incentivo a debates na esfera política e na socie-

dade civil acerca do papel da escola, do ensino de História e da educação para a cidadania nas escolas. Busca-se excluir do espaço escolar discussões importantes como de gênero, com intenção de invisibilizar sujeitos, propagar a meritocracia, desqualificar equidades e negar cidadania a grupos minorizados.

É nesse campo de disputas que pretendemos realizar essa discussão sobre a cidadania, no campo de disputas culturais e políticas que podem impactar os currículos, que é o ensino de História. Conforme Guimarães (2016), o(a) professor(a) de História deve compreender seu papel nesse processo de formação como um construtor de identidades, elucidador do vivido, interventor social e de praxes individuais e coletivas, o que Rüsen (2007) chama de formação da consciência histórica.

Desta maneira, nas próximas linhas, discutiremos sobre a mobilização dos saberes docentes dos(as) professores(as) de História da Escola Paraense, por meio de um estudo de caso obtido a partir de entrevistas semiestruturadas. Uma de nossas hipóteses é de que exista uma grande demanda social de violência contra as mulheres, com poucas ações de combate, no município de Ananindeua, por isso a importância da investigação. Outra hipótese é que a discussão de gênero, com vista à construção de cidadania, não é explorada pelos(as) docentes por falta de conhecimento sobre o assunto, medo ou desconhecimento das indicações no Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA).

Contextualizando a Escola Paraense e o município de Ananindeua-PA

Compreendemos que a construção de conhecimento histórico está para além do repasse de conteúdo e que existem dimensões que interferem, influenciam e contribuem para essa construção. O autor Fernando Seffner (2010) indica algumas

dessas dimensões, como os currículos, os conteúdos escolares, os saberes docentes e os improvisos nas aulas de História. Observaremos como essas dimensões foram percebidas no contexto escolar da Escola Paraense.

Mas, antes de analisarmos o estudo de caso e de discutir sobre as possibilidades e influências do estudo de gênero e cidadania no ensino de História, em consonância com as diretrizes curriculares, percebemos que essa temática, geralmente, tende a aparecer apenas como apêndice de alguns conteúdos nos livros didáticos de História, e não como um instrumento para construção de cidadania para as(os) meninas(os). Essa informação será importante para esse estudo.

Desta maneira, para o delineamento do problema da pesquisa, consideraremos o contexto escolar que a Escola Paraense está inserida, juntamente, com entendimento de como essa discussão aparece de forma mais ampla no contexto social da cidade de Ananindeua.

A Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, localizada no município de Ananindeua-Pa, está inserida em um contexto socioeducacional com índices de violência contra as mulheres e feminicídio, relacionando isso ao processo histórico de silenciamento da discussão de gênero e como as violências de gênero podem ser naturalizadas no contexto escolar.

Ananindeua é um município brasileiro do estado do Pará, localizado na Região Metropolitana de Belém (RMB), o qual possui uma população estimada em 525.566 habitantes, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018. Ele é considerado o segundo município mais populoso do estado, perdendo apenas para a capital Belém; é também o quarto mais populoso da Região Norte do Brasil (SEQUEIRA, 2014).

Sua fundação está relacionada com uma das paradas da antiga estação da Estrada de Ferro Belém-Bragança, em meados do século XIX. O nome do município surgiu a partir da presença da árvore Ananin (*Symphonia globelifera*), que florescia em abundância nas margens do igarapé, conhecido como Ananindeua. No início, a cidade pertencia à circunscrição de Belém, posteriormente, foi transformada em Distrito. O município foi criado pelo Decreto-lei Estadual n.º 4.505, de 30 de dezembro de 1943, promulgado pelo interventor Magalhães Barata, sendo que sua instalação ocorreu em 3 de janeiro de 1944 (SEQUEIRA, 2014), data do aniversário do município.

Ananindeua possui 76 escolas estaduais de nível fundamental e médio, além de 56 escolas municipais² distribuídas entre educação infantil, fundamental I e II. Conforme o IBGE, em 2010, o município obteve o índice de 96,7% de escolarização entre os alunos e alunas de 6 a 14 anos de idade (IBGE, 2010). A escolarização no município parece estar inversamente proporcional a uma educação voltada à cidadania e aos direitos humanos, uma vez que o município apresenta dados alarmantes de violência, especialmente, contra as mulheres.

Um estudo publicado no ano de 2017 pelo Instituto Econômico de Pesquisa Aplicada (IPEA) e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) revelou a evolução dos homicídios nas regiões e Unidades Federativas entre 2005 e 2015. Esse estudo analisou a evolução da taxa de homicídio por município e nas localidades com mais 100 mil habitantes. O município de Ananindeua apareceu nesse ranking em vigésimo quinto (25º) mais violento do país³. Esse mesmo

² Mapeamento das escolas públicas existentes no município de Ananindeua. Disponível em: <https://www.escolas.inf.br/pa/ananindeua>. Acesso em: 16 jun. 2021.

³ CERQUEIRA, D. R. C. et al. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro:

estudo apontou que, entre os anos de 2005 e 2015, houve um aumento de 105,5% de homicídios de mulheres no estado do Pará, sendo que 98,7% das mulheres assassinadas eram negras⁴.

É curioso que o intervalo do estudo (2005-2015) esteja no período de implementação da Lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006, como Lei n.º 11.340, criada para proteger mulheres da violência doméstica e familiar (BRASIL, 2018). Contudo, entre a implementação de uma lei e sua aplicação, de fato, existe um longo caminho. As bases assentadas na sociedade brasileira, em destaque, no município de Ananindeua, possuem fortes raízes racistas, patriarcais e misóginas, tornando evidente que as mulheres ocupem posições subalternas referentes aos homens. Como mencionado, com as mulheres negras, isso ainda é pior, por isso os índices tão elevados de mortalidade de mulheres negras.

No Mapa da Violência contra a mulher 2018, a pesquisadora e professora da Universidade de Brasília, Débora Diniz, tipificou o homicídio de mulheres como feminicídio quando: “a mulher é morta por violência doméstica ou familiar, ou por discriminação pela condição de ser mulher”. Muitos dos homicídios de mulheres registrados na pesquisa do IPEA devem ser enquadrados no crime de feminicídio. Devido aos altos números de assassinatos de mulheres em virtude do gênero, foi aprovada a Lei n.º 13.104, em 9 de março de 2015, a chamada Lei do Feminicídio. A qualificação do homicídio de mulheres é uma reposta penal a um crime que tem tirado a vida de milhares de mulheres (BRASIL, 2018).

Fórum Brasileiro de Segurança Pública/Ipea, 2017. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411. Acesso em: 16 jun. 2021.

⁴ *Ibidem*, p. 38.

Um agravante para a invisibilidade estatística do feminicídio é a falta de conhecimento sobre o assunto, que amplia a complexidade sobre o problema e dificulta seu aparecimento nas estatísticas, ficando subnotificado. Os dados estatísticos de violência contra a mulher no estado do Pará apresentaram números alarmantes para o município de Ananindeua, mas eles ainda podem ser maiores. Muitas mulheres não denunciam por diversos motivos, geralmente, as violências sofridas são naturalizadas e, principalmente, por acontecerem em âmbito privado (em casa) – vindo à tona quando se constata o feminicídio (BRASIL, 2018).

Por outro lado, os órgãos de segurança pública ainda possuem resistência em categorizar esse crime como homicídio doloso (quando há intenção de matar) praticado contra as mulheres por razões da condição de sexo feminino. Entre os motivos para isso, está a comprovação do dolo (o machismo institucional), que ainda persiste em muitas instituições de segurança pública (BRASIL, 2018).

Direcionando a discussão para o âmbito educacional muitas(os) alunas(os) não têm conhecimento sobre esse assunto, por conta disso, acreditamos que uma das formas de enfrentamento da violência contra as mulheres é a promoção de uma educação para cidadania no ensino de História que discuta as condições das mulheres historicamente, os direitos humanos e promova a desnaturalização de violências de gênero e violência contra as mulheres, tornando-se uma perspectiva de mudanças sociais.

Ainda no horizonte da discussão do contexto que a Escola Paraense está inserida, apresentaremos sua comunidade e seus projetos educacionais, observando como esses problemas de gênero estão presentes nessa escola.

MAPA 1 – Localização da E.E.E.F.M. Escola Paraense



Fonte: MOREIRA, Thyse. Laboratório de Cartografia UFPA, 2021.

As referências cartográficas acima indicam a localização da Escola Paraense em uma zona urbana, com sede pertencente ao governo do estado. A primeira imagem faz um georreferenciamento da Escola Paraense, com uma visão panorâmica de sua localização no conjunto Cidade Nova VI, WE 68 SN e áreas adjacentes; a segunda imagem faz referência à localização do município de Ananindeua no mapa do estado do Pará; e a terceira imagem indica o bairro que a escola pertence, que é a Cidade Nova, mostrando também os bairros que a circunscrevem, como os bairros do 40 Horas, Icuí, Complexo do Pará, Amapá, Amazonas e Roraima (PAAR), Maguari, Guajará, Coqueiro, Providência e Centro.

A maior parte das(os) alunas(os) da Escola Paraense reside no próprio conjunto Cidade Nova VI ou nas imediações, nas regiões periféricas como o PAAR, Maguari, ou em lugares mais afastados, como o Curuçambá e Distrito Indus-

trial. Grande parte desses(as) alunos(as) atendidos pela escola são pretos(as) e pardos(as) e fazem parte de uma população economicamente desfavorecida, alguns em situação de vulnerabilidade social.

No final das décadas 1980-1990, segundo Bógea e Figueiredo (2016), a capital do estado do Pará enfrentou um inchaço populacional. Ananindeua, que era cidade vizinha, foi utilizada como opção estratégica, vivenciando um processo acelerado de ocupação. A organização urbana de Belém respondeu a uma segregação espacial, excluindo a população desfavorecida de uma zona central (Capital) para áreas periféricas (Ananindeua), que passaram a ser consideradas como área de risco (BÓGEA; FIGUEIREDO, 2016).

O resultado desse processo foram as muitas ocupações no município de Ananindeua, posteriormente, transformadas em bairros, como o PAAR, que já foi considerado a maior ocupação urbana da América Latina, abrigando milhares de famílias de baixa renda e jovens em situação de risco social e pessoal. Os bairros do município de Ananindeua passaram a conviver com a violência e criminalidade (BÓGEA; FIGUEIREDO, 2016).

A implantação do Conjunto Cidade Nova, onde a Escola Paraense está localizada, fez parte de uma conjuntura do capital imobiliário no Pará que, desde a década de 1970, mapeou vorazmente a periferia da RMB e estimulou o aparecimento de conjuntos habitacionais para camadas populares e classe média. No entanto, viver nos conjuntos habitacionais de Ananindeua passou a ser uma espécie de banimento da capital Belém, de onde essa população migrou para as áreas insalubres ou com forte tendência ao conflito social e a existência de marginalidade (BÓGEA; FIGUEIREDO, 2016).

É nesse cenário de exclusão que a Escola Paraense está inserida. As faixas etárias dos(as) alunos(as) variam entre 10 e

18 anos de idade, alguns já fazem parte do mercado de trabalho, para a complementação da renda familiar. Seus responsáveis possuem escolaridade que oscila do analfabetismo até o curso superior, porém, a maioria possui apenas o Ensino Fundamental (PARÁ, 2019/2020).

Mediante a observação do espaço escolar e o público atendido pela Escola Paraense, compreendemos que a violência, os conflitos, a desigualdade e o preconceito estiveram presentes em suas vidas e nas experiências dessas pessoas, submetidos(as) a uma vida de privações. Em decorrência disso, adentraram mais cedo o mercado de trabalho, dividindo seu tempo entre o trabalho e os estudos.

Baseando-se no enfrentamento das problemáticas expostas e para promoção de uma aprendizagem que pudesse dialogar com a realidade vivenciada pelos(as) estudantes, a Escola Paraense procurou desenvolver uma proposta em seu Projeto Político Pedagógico (PPP) para uma “Educação e Valores”. Como subprojetos: “Integração Escolar”; “Preservação Ambiental e Alimentação Saudável”; “Cidadania Ativa”; “Tecnologia e Educação”; “Projeto sala de leitura”; “Semana da Consciência Negra”; “Turismo pedagógico” (PARÁ, 2019/2020, p. 9).

Conforme a direção, esses projetos foram construídos considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA), estando organizados por Eixos Estruturantes e aplicados nos planos de ensino anuais dos(as) professores(as), por componente curricular, nas áreas do conhecimento, desdobrando-se em subeixos para o alcance dos objetivos de aprendizagem (PARÁ, 2019/2020).

As informações que foram apresentadas neste texto sobre a escola são referentes aos PPP, elaborado no início do ano letivo de 2019, formulado com a contribuição dos(as) profes-

sores(as) em conjunto com o corpo técnico da Escola Paraense para o desenvolvimento das ações que seriam realizadas nos anos de 2019 e 2020. Porém, com a pandemia de Covid-19, em março de 2020, o PPP e seus subprojetos passaram por um processo de adaptação para se adequarem à nova realidade estabelecida pela pandemia.

Deste modo, esta pesquisa está no limiar de contextos históricos diferentes. Antes do aparecimento da pandemia de Covid-19, realizamos a análise do PPP 2019/2020, no qual destacamos dois subprojetos, “Integração Escolar” e “Cidadania Ativa”, os quais integram o Projeto “Educação e Valores” e tratam do enfrentamento dos problemas detectados na escola. Desta forma, foi a partir deles que organizamos nossos dados de pesquisa.

O primeiro subprojeto teve o propósito de promover momentos de reflexão e discussão das principais dificuldades vivenciadas no cotidiano escolar, contribuindo para uma participação dessa comunidade nas atividades desenvolvidas pela escola, valorizando a autoestima, a autoconfiança e o respeito entre seus integrantes. O segundo teve como finalidade proporcionar experiências de participação social e coletiva entre a comunidade escolar (PARÁ, 2019/2020).

A primeira ação do projeto de “Integração Escolar” ocorreu em fevereiro do ano de 2020, com a realização de um evento carnavalesco temático na escola. Cada turma seria orientada pelos(as) professores(as) para as escolhas dos temas de seus blocos carnavalescos. Uma das professoras participantes da pesquisa relatou em sua entrevista o quanto essa experiência foi proveitosa para a discussão de gênero com foco na cidadania nas suas aulas de História, pois a atividade envolvia um espaço de socialização e lazer, permitindo a discussão de temas sociais. O tema escolhido por sua turma foi “Os lugares ocupados pelas mulheres na sociedade ao longo da história”.

Neste ponto, esbarramos com o nosso objeto de pesquisa, que são os saberes docentes, e com o problema desta pesquisa, que é compreender como os(as) professores(as) de História da Escola Paraense mobilizam os saberes docentes (da formação, do currículo e da experiência) nas discussões de gênero e cidadania no ensino de História.

Segundo Tardif et al. (1991), todo(a) professor(a) possui saberes; em algum momento de sua carreira, são chamados a demonstrá-los. Neste caso específico, a professora Maria, que participou desta pesquisa, utilizou seus saberes da experiência, que são os saberes que resultam do acúmulo de conhecimento ao longo de sua trajetória, para desenvolver uma discussão de gênero e cidadania com sua turma.

Infelizmente, após esse evento do Projeto “Educação e Valores”, todas as escolas foram fechadas como medida sanitária para a contenção da pandemia do novo coronavírus (Covid-19). Assim, entre as reformulações das atividades escolares, a partir desse período, as aulas ocorreriam em forma remota. Em virtude das grandes dificuldades estruturais tanto das escolas quanto dos(as) discentes, as atividades em formato remoto ocorreram por meio de produção de conteúdos mínimos a serem desenvolvidos em compêndios entregues nas escolas, permitindo aos estudantes acesso à educação.

Ações como a que foi promovida no projeto “Integração Escolar”, com a construção de espaço de discussões, foram importantes para detectar os questionamentos e as demandas que os(as) alunos(as) consideram como questões sociais que devem ser debatidas. Uma dessas foi a discussão de gênero, identificada pela professora Maria em sua turma.

Após a apresentação do contexto social em que a Escola Paraense está inserida, analisaremos o estudo de caso, que irá contribuir na construção do problema de pesquisa.

Discussão de gênero no contexto escolar: estudos de caso

Não é simples fazer uma análise das relações que se estabelecem no espaço escolar sem perceber que existe uma historicidade nesse processo, influenciado por uma cultura política, religiosa e popular (JULIA, 1995). A escola como um espaço social possui uma realidade específica – a do ensino-aprendizagem –, esse espaço é permeado por expectativas, identidades, saberes sociais e conhecimento oriundo do conteúdo das disciplinas (Objetos do Conhecimento).

Assim, as pessoas que compõem esse mosaico educacional não vivem suas vidas exclusivamente dentro da escola, mas trazem consigo aspectos de sua vida sociocultural. Por isso, Julia (1995) considera a cultura escolar como um conjunto de normas que definem o conhecimento a ensinar e condutas a estimular. Esse conjunto de práticas permite a transmissão de conhecimento e a incorporação de comportamentos, normas e práticas que, uma vez coordenadas, podem cumprir a finalidade posta por determinada época, religião, sociedade e política.

Desta maneira, a não apropriação da discussão de gênero na cultura escolar está relacionada ao papel que essa instituição desenvolve como produtora e/ou reprodutora de normas e práticas na transmissão e padronização de comportamentos socialmente aceitáveis, os quais estão relacionados às finalidades sociopolíticas, religiosas ou de socialização.

Os agentes facilitadores(as) do desenvolvimento dessas normas e práticas pedagógicas na sala de aula são os(as) professores(as), cabendo a eles(as) mobilizar saberes para a discussão de gênero ao ministrarem suas aulas de História, com vistas a construir uma educação para cidadania. Na perspectiva de

Julia (1995), a cultura escolar engloba uma transmissão e incorporação de comportamentos, esses por vezes acabam por reforçar a discriminação de gênero ou a heteronormatividade compulsória⁵ presente na sociedade e na cultura escolar.

Não existe homogeneidade de pensamento na cultura escolar, pois cada agente interage segundo seus próprios valores, posição política ou religiosa. A escola como instituição de ensino possui a função de construção de conhecimentos, mas, para além disso, é preciso educar as crianças e jovens para (re)conhecer historicamente, identificar e construir uma perspectiva de mudança em seu quadro social. Essa possibilidade de mudança se articula pela conquista de cidadania proveniente de um debate e da problematização das questões de gênero no ensino de História.

Atualmente, o contexto social exige a realização de discussões acerca do papel de indivíduo na sociedade e, principalmente, a compreensão do lugar social⁶ do cidadão. Assim, a escola possui um espaço de discussão voltado à sua dinâmica interna (as normas, os valores e as práticas comunitárias), porém, ela não está desconectada da cultura social mais ampla em que a escola está inserida (VIANA; CORTELAZZO, 2009).

Como observamos anteriormente, o município de Ananindeua faz parte dessa cultura mais ampla de socialização e naturalização de crimes contra as mulheres e o feminicídio. Essas demandas são construções historicamente relacionadas a uma sociedade pautada no patriarcado⁷.

⁵ Segundo Butler (2003), heteronormatividade compulsória é a exigência de uma naturalização e regulamentação do gênero como uma relação binária, onde o termo masculino se diferencia do feminino, realizando diferenciações por meio das práticas e do desejo heterossexual.

⁶ RIBEIRO, Djamil. **Pequeno Manual Antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

⁷ A discussão sobre o patriarcado integra a discussão de gênero a partir de uma ideia de contrato original, onde se cria a dominação dos homens sobre as mulheres e o direito masculino de acesso sexual sobre elas. O contrato original cria o contrato social e uma história de liberdade para os homens e uma história de sujeição para as mulheres. SAFFIOTI, Heleith. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 56.

Assim, o primeiro passo para detectar o problema desta pesquisa foi investigar a existência dessas demandas no espaço escolar. O resultado foi a observação de um estudo de caso, demonstrando a existência de ocorrências envolvendo essas discussões de gênero no cotidiano escolar da Escola Paraense. Desta forma, a partir da coleta de dados nas entrevistas, identificou-se essa demanda para a realização dessa discussão de gênero no ensino de História.

O estudo de caso como instrumento metodológico é muito utilizado em pesquisas científicas, por ter uma variedade de evidências, permitir ao pesquisador a possibilidade de compreender as questões sociais complexas por meio das entrevistas semiestruturadas, possibilitando o estudo da realidade educacional (MENEZES, 2009). Desta maneira, realizamos as entrevistas e a análise de uma ocorrência escolar⁸, permitindo a compreensão sobre questões complexas dessa escola, como o *cyberbullying*, a heteronormatividade compulsória e a violência contra a mulher.

Em junho de 2019, na Escola Paraense, ocorreu um caso de *cyberbullying* com uma aluna negra do nono ano do Ensino Fundamental II, que chamaremos de Juliana⁹. A mãe dessa aluna procurou a escola – conversou com a coordenadora, que chamaremos de Adriana – para explicar o que estava acontecendo com sua filha. A responsável de Juliana explicou que foi feito um vídeo de sua filha com fotos antigas retiradas do *Facebook*. Na montagem de fotos, a imagem da jovem estava sendo associada a um “dragão”, com a intencionalidade de depreciar sua imagem. O vídeo foi produzido e compartilhado por um grupo de alunos de sua classe, sendo que esse

⁸ Ainda vamos observar que a ausência de documentos e registros escritos nas escolas se torna um problema e dificulta o desenvolvimento das pesquisas no âmbito escolar.

⁹ Pela excepcionalidade das situações e para a medida de preservação da imagem, os nomes dos(as) envolvidos(as) foram modificados.

não foi um episódio isolado nesta turma, pois foi feito um vídeo de outra aluna, também com o mesmo teor, a diferença que os(as) responsáveis dessa outra aluna não comunicaram à escola sobre ocorrido¹⁰.

Essa é uma forma bastante recorrente de violência de gênero no espaço escolar e tem se disseminado entre os(as) jovens, com a divulgação de imagens e vídeos privados ou íntimos com a intenção de atacar moralmente a vítima. Se o comportamento de violência de gênero observado na turma do nono ano do Ensino Fundamental II ocorresse no espaço físico da sala de aula ou imediações da escola, seria caracterizado como *bullying*, que é um ato de violência física ou psicológica, intencional e repetitivo sem motivação aparente, com intenção de agredir ou intimidar, provocando dor e angústia na vítima (BRASIL, 2018).

De maneira análoga ao *bullying*, o *cyberbullying*¹¹ também é uma prática de intimidação, humilhação, exposição vexatória, perseguição, calúnia e difamação, que ocorre por meio de ambientes virtuais, como redes sociais, e-mail e aplicativos de mensagens etc., provocando dor e agredindo psicologicamente as vítimas. Infelizmente, essas situações são subnotificadas, muitos casos, como esse que ocorreu na Escola Paraense, só são revelados a partir do desenvolvimento de doenças psicológicas, como a depressão, constatadas nas automutilações ou pela falta de interesse pela escola ou pela vida, podendo levar as vítimas até ao suicídio.

Por isso, a importância da realização de registros e ocorrências sobre casos como esses no ambiente escolar. Pri-

¹⁰ PARÁ, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). **Ficha de ocorrência da Escola Estadual de Ensino Fundamenta e Médio Paraense**, 2019.

¹¹ O *cyberbullying* não é tipificado como um crime, mas, quando está relacionado a outros crimes, como o racismo, pode levar o(a) agressor(a) a responder judicialmente. Para saber mais, ver: <https://brasilecola.uol.com.br/sociologia/cyberbullying.htm>. Acesso em: 2 dez. 2020.

meiro porque permite a produção de dados e pesquisas sobre o tema, segundo porque contribui para as discussões sobre o assunto e construção de práticas de conscientização, enfrentamento e combate à violência de gênero nas escolas.

Nesse primeiro caso, percebemos que a aluna Juliana é uma jovem negra. Os(as) alunos(as) da Escola Paraense, em sua maioria, são jovens negros e oriundos(as) das classes baixas. A autora Ângela Davis (2011) escreveu um artigo para o Portal Geledés sobre “As mulheres negras na construção de uma nova utopia”, este foi citado por Djamila Ribeiro no prefácio da edição brasileira de “Mulheres, raça e classe”, de Ângela Davis (2016).

Nele, observamos a importância de se interseccionar as relações entre raça, classe e gênero, pois, conforme Davis (2011), a classe informa a raça e vice-versa, porque a grande maioria das pessoas negras está vivendo em lugares subalternizados, deste modo, a raça é a maneira como a classe é vivida. O gênero informa a classe, pois ser mulher, negra, periférica e pobre significa estar localizada na interface de todas as opressões. Assim, Davis (2011) nos propõe a refletir as interseções entre raça, classe e gênero, de forma a perceber que entre essas categorias existem relações que são mútuas e outras que são cruzadas. Ninguém pode assumir a prioridade de uma categoria sobre a outra (DAVIS, 2011).

A interseccionalização usada na citação “a raça informa a classe” é percebida quando voltamos nosso olhar para o público presente nas salas de aula das escolas públicas, principalmente, nas periféricas. Percebe-se que grande parte das(os) alunas(os) são pretas(os) e pardas(os)¹². A diretora que chamaremos de Ana Paula, em sua entrevista, informou que Juliana

¹² Para saber mais, ver: CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. **Portal Geledés**, 29 maio 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

é uma garota negra retinta; a outra vítima do *cyberbullying* que nem entrou na estatística, por falta de notificação, declarava-se como parda. Então, não é por acaso que essa situação de violência contra mulheres negras ocorre, visto que o padrão de beleza estabelecido socialmente é o eurocêntrico da mulher branca, dos cabelos lisos louros, do nariz afinado, da pele clara, do corpo mais delgado¹³.

Não é por acaso que o mito da beleza tem uma história, a qualidade chamada “beleza” existe de forma objetiva e universal. Segundo Naomi Wolf (2020), as mulheres são estimuladas a querer encarná-la, mesmo que isso cause mutilações e perda de sua identidade. Os homens também são socializados a querer se relacionar com mulheres que desempenhem esse mito de beleza, isso as coloca em uma posição de obrigação se encaixar em um padrão (WOLF, 2020).

Esse “incentivo” a elas, para estarem com determinada aparência, para se enquadrarem no padrão estabelecido socialmente, gera até uma competição entre as próprias mulheres. O mito da beleza sempre existiu desde os primórdios do patriarcado, mas, na modernidade, com a industrialização e a socialização para se encaixar no padrão eurocêntrico, isso se tornou um peso grande sobre as mulheres, principalmente, com a ajuda da internet (WOLF, 2020). A aluna Juliana foi violentada antes mesmo de ter suas fotos expostas nas redes sociais, pois não possuía a aparência socializada como padrão, por isso, foi desrespeitada e violentada em muitos aspectos.

Os garotos, por sua vez, também reproduziram um comportamento estruturado socialmente de violência, sendo vítimas de uma masculinidade tóxica, que se afirmar

¹³ Para saber mais sobre o lugar da mulher negra no livro didático, ver: MIRANDA, Caroline Barroso. “**De que cor eu sou?**” O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História. 2020. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

pela desqualificação das mulheres, principalmente, das mulheres negras, impondo um padrão estético de beleza. Por isso, eles realizaram ataques à aparência de Juliana, associando-a a um “dragão”.

O desprezo e a repulsa demonstrados pelos colegas de Juliana, que escapa do padrão socializado como belo, levaram a garota preta a sentir-se imprópria e inadequada. Como uma pessoa poderá ter um rendimento educacional satisfatório se não se sente segura ou acolhida na escola? Por isso, reiteramos a importância da promoção de uma educação que valorize e respeite o direito à cidadania para as mulheres negras.

Acontecimento como o que ocorreu na Escola Paraense de *cyberbullying* também já ocorreu em outras escolas, o problema que são invisibilizados pelas subnotificações. A partir do momento que não criamos os registros para produzir dados estatísticos, deixamos de reconhecer a existência da situação, é como se nunca tivesse existido. É importante problematizar as formas de violência, principalmente, nos meios digitais. É preocupante que um pré-adolescente e/ou um adolescente possa usar a internet para zombar e difamar a imagem de uma colega de sua classe, sabendo que o “*post*” vai ser compartilhado com grande velocidade. Um dos motivadores para esses comportamentos é a convicção de impunidade – que nada lhes acontecerá pelos seus atos, que, na prática, não sofrerão sanções.

Na situação específica do *cyberbullying*, foi feito o registro em uma ficha de ocorrência, motivado pelo contato da responsável pela aluna com a escola e pela procura ao conselho tutelar. Não obstante, ocorreram outros casos, que tivemos acesso durante as entrevistas, os quais não foram registrados em um documento oficial na escola, sendo justificado pela preservação das imagens dos(as) discentes, para não expor seus

nomes nos cadernos de registros. Geralmente, quando os conflitos acontecem, são levados para a direção e/ou coordenação, sendo “resolvidos” em conversas informais.

Outro caso ocorreu no ano 2018, com outra aluna do nono ano do Ensino Fundamental II, que chamaremos de Patrícia. A aluna veio do interior para morar na casa dos tios com o objetivo de estudar. Patrícia foi surpreendida por seu primo quando estava no banho, na casa dos seus tios; seu primo a viu despida. Ambos estudavam na Escola Paraense, porém, em turmas diferentes. Isso não foi um empecilho para que ele expusesse a intimidade de sua prima¹⁴ diante dos(as) colegas da escola.

A princípio, isso pode parecer apenas um problema de família, no entanto, os comentários dos colegas causaram constrangimento em Patrícia, que cogitou deixar a escola. Uma situação que se iniciou no espaço privado, da residência dos(as) alunos(as), ultrapassou para o espaço público da escola, expondo as formas de socialização das masculinidades entre os meninos, além da necessidade para realização de uma discussão que permita a empatia e o respeito pelos corpos das mulheres.

Pode-se dizer que a construção de gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1990). Essa relação de poder não surgiu por acaso, foi o resultado de um processo historicamente construído, primeiro pela família – o primeiro núcleo de sociabilização do ser humano –, posteriormente, entre outros grupos também com relações de socialização, como as igrejas e as escolas (BOURDIEU, 2002).

Bourdieu (2002) mostra que a ordem hegemônica e patriarcal impõe suas relações de dominação de condições e existência intoleráveis, vistas permanentemente como aceitáveis ou até mesmo como naturais, isto é, a educação de meni-

¹⁴ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 11 de março de 2020, com a diretora Ana Paula.

nos e até mesmo de meninas, nessa perspectiva hegemônica, está subordinada à construção de poder do patriarcado, com uma heteronormatividade compulsória, colocando os corpos das mulheres como objetos para os homens. No caso das mulheres negras, isso ainda é mais complexo e violento.

Na socialização de gênero, é incentivado aos meninos desde muito cedo, como uma prova de heterossexualidade, masculinidade e virilidade, a objetificação do corpo feminino. Segundo Bourdieu (2002), o privilégio masculino é também uma cilada e encontra sua contrapartida na tensão e contensão permanentes, isto é, aos homens cabe o absurdo e o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. De contrário, seus piores medos encontram vasão em parecer “afeminados”.

Desta maneira, a naturalização da demonstração viril do garoto em observar sua prima no banho faz parte do papel social que se construiu do masculino. Posturas como essas devem ser problematizadas com a realização de rodas de conversas como meio de ação educativa para desconstruir essas masculinidades que constroem algozes.

De muitas maneiras, percebemos que o ocorrido com a aluna Patrícia foi uma forma de violência, não correspondendo como única forma de violência sofrida por mulheres no ambiente privado (casa) ou público (escola). Conforme Bourdieu (2002), a dominação masculina também resulta de violências simbólicas que são exercidas por vias simbólicas da comunicação e do conhecimento, levando a uma lógica de dominação em que os dominados conheçam e reconheçam essa dominação.

A adolescente, além de ser mulher, também era uma agregada da casa, sendo, desta maneira, interseccionado o gênero e a classe, estabelecendo as relações sociais por um princí-

pio simbólico imputando à dominada, o estigma da pobreza. Será que, por estar sendo “ajudada”, ela deveria se submeter a tal violação para poder ter acesso à educação formal? Isso jamais deveria ser cogitado, violência nunca é justificável.

O espaço escolar deve valorizar o respeito e a dignidade às mulheres. A desnaturalização de práticas e posturas desrespeitosas e que causam constrangimento deve ser discutida nas aulas. Nesta pesquisa, defendemos que as aulas de história podem ser esse lugar. Observa-se que posturas como as que foram apresentadas não são naturais, são resultados de uma socialização de gênero pautada no patriarcado e no racismo, que subjuga as mulheres, sobretudo, as mulheres negras, ao domínio do homem, em especial, o branco.

O último caso a ser exposto é o de uma aluna do nono ano do Ensino Fundamental II, que chamaremos de Beatriz. Esse caso está relacionado à violência contra as mulheres. Segundo a diretora Ana Paula, a partir do Projeto “Educação e Valores”, a escola passou a incentivar a prática de formação continuada para os(as) professores(as) como aprimoramento e qualificação no ensino-aprendizagem. Desta maneira, a Escola Paraense foi convidada, no ano de 2018, a participar de uma palestra, realizada pelo Ministério Público Estadual, de combate à violência contra as mulheres.

A coordenadora Adriana sugeriu a participação de alunas do nono ano na discussão sobre a violência contra as mulheres, com vistas à produção de texto acerca dessa experiência vivenciada. Assim, a aluna Beatriz, ao assistir à palestra, desnaturalizou as ocorrências em sua casa, inferindo que era uma situação de violência doméstica contra sua mãe. Ao final do evento, Beatriz deu um depoimento emocionante, falando sobre a importância daquele aprendizado para sua vida¹⁵.

¹⁵ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 11 de março de 2020, com a diretora Ana Paula.

Antes da participação dessa aluna na palestra, ela, assim como outras mulheres que são socializadas para naturalizar a violência contra as mulheres, é levada a acreditar que os puxões de cabelos realizados pelos meninos no jardim de infância são apenas formas para chamar sua atenção. Isso é visto como algo natural de quem só deseja chamar atenção, ao invés de identificar isso como uma violência. Por esse tipo de socialização, Beatriz confundiu a brutalidade e os xingamentos proferidos por seu pai à sua mãe como algo natural, compreendendo esse comportamento como normal para um homem rude e sem instrução.

Infelizmente, ainda é muito comum essa naturalização da violência contra as mulheres, principalmente, quando essa violência não deixa marcas visíveis no corpo. A violência psicológica não deixa marcas aparentes, mas seus efeitos são devastadores. Conforme o mapa da violência contra as mulheres de 2018:

A cada 17 minutos uma mulher é agredida fisicamente no Brasil. De meia em meia hora alguém sofre violência psicológica ou moral. A cada 3 horas, alguém relata um caso de cárcere privado. No mesmo dia, oito casos de violência sexual são descobertos no país, e toda semana 33 mulheres são assassinadas por parceiros antigos ou atuais. O ataque é semanal para 75% das vítimas, situação que se repete por até cinco anos. Essa violência também atinge a parte mais vulnerável da família, pois a maioria dessas mulheres é mãe e os filhos acabam presenciando ou sofrendo as agressões. (BRASIL, 2018, p. 6).

Lamentavelmente, a violência contra as mulheres só ganha destaque na sociedade quando ocorrem casos extremos, como estupros coletivos ou feminicídio, ou quando existe uma repercussão nas redes sociais ou na mídia trazendo à tona inúmeros relatos semelhantes.

A subnotificação revela a falsa impressão de que a violência contra as mulheres é um fenômeno de menor magnitude do que outros casos de violência. A prevenção e o enfrentamento da violência contra as mulheres perpassa pelo fim das desigualdades de gênero, requer o engajamento de diferentes setores da sociedade, para garantir que todas as mulheres tenham acesso ao direito básico de viver sem violência (GARCIA, 2016).

Esses direitos reivindicados pelas mulheres possuem uma raiz histórica de luta do movimento feminista (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016). Mesmo reconhecendo a existência de diferenças internas entre suas ativistas, é importante destacar sua atuação para a obtenção de direitos para as mulheres, porém, a luta está longe de terminar:

(...) ainda existem muitos obstáculos para a igualdade de direitos e condições entre cidadãs e cidadãos, como a disparidade de salários entre homens e mulheres com a mesma formação e/ou ocupando o mesmo cargo; a dupla jornada de trabalho (além do trabalho profissional, muitas vezes são as mulheres as principais responsáveis pelos cuidados com a casa e com a família); contínuos casos de violência doméstica e sexual; o controle da sexualidade das mulheres (criminalização do aborto, baixo acesso à contracepção e a cuidados pré-natais de qualidade); e considerável baixa participação na política representativa. (LINS; MACHADO; ESCOURA, 2016, p. 40).

A percepção da violência contra as mulheres observada no estudo de caso na Escola Paraense ocorreu a partir das entrevistas com membros do corpo docente. Se o estudo fosse de cunho quantitativo e direcionado para um público maior, que incluísse docentes e discentes, provavelmente encontraríamos muitos outros casos de violência de gênero na escola. No entanto, nossa pesquisa tinha um limite qualitativa e, em virtude da pandemia de Covid-19, ficamos ainda

mais limitados. Contudo, pode ser uma possibilidade a ampliação para pesquisas futuras.

As reflexões expostas nesta pesquisa têm sentido de sensibilizar e contribuir com os(as) docentes para questões que, muitas vezes, são imperceptíveis no cotidiano das salas de aula, pois muitas dessas situações são discutidas e resolvidas nas salas das coordenações ou direção escolar. Assim, reafirma-se a importância dessa discussão nas aulas de História, realizando críticas, questionando, problematizando de forma articulada com as propostas curriculares. Uma possibilidade é buscar estabelecer a relação entre diferentes temporalidades, dando ênfase às demandas sociais, como as questões de gênero e cidadania.

Por meio dos relatos extraídos nos estudos de caso, percebemos que muitos(as) discentes não tiveram acesso a essas discussões sobre violência de gênero, a não ser pela escola, com a palestra do Ministério Público. Suas próprias vivências os(as) levarão à naturalização dessas situações, perpetuando o ciclo de violências e silenciamentos. Por isso que discutir sobre gênero nas escolas é tão importante, principalmente, pelo número de pessoas que podem ser alcançadas, mesmo que, a princípio, isso não produza mudanças imediatas nos conceitos e pré-conceitos. Discutir é sempre salutar pelo exercício democrático.

No próximo tópico, observaremos como as diretrizes curriculares e o próprio currículo de História abordam essas questões de gênero e cidadania no ensino de História, apontando possibilidades para a realização dessa discussão.

Abordagens de gênero e cidadania nas diretrizes curriculares

O currículo, conforme Sacristán (2013), é uma palavra derivada do latim (*curriculum*), utilizada na antiguidade para significar *carreira*, podendo determinar a *ordenação* e a representação do *percurso* a ser trilhado. Nesse sentido, compreendemos o currículo como uma forma de orientação para trilhar o caminho traçado pelas políticas nacionais de educação, por meio do Plano Nacional de Educação (PNE)¹⁶.

O termo currículo pode assumir diversos significados em diferentes contextos pedagógicos, podendo ser as “matérias” de um determinado curso, os programas e o conteúdo de cada disciplina, mas também pode significar a expressão de princípios e metas do projeto educativo¹⁷. A partir dessa perspectiva de percurso trilhado e múltiplos significados no contexto educacional, tomamos os currículos como portadores de intencionalidades:

os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no ensino, o que significa sua interferência, em última instância, na formação da clientela escolar para o exercício da cidadania, no sentido que interessa aos grupos dominantes. Através dos programas divulgam-se as concepções científicas de cada disciplina, o estado de desenvolvimento em que as ciências de referência se encontram e, ainda, que direção devem tomar ao se transformar em saber escolar. Nesse processo, o discurso do poder se pronuncia sobre a educação e define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo e estabelece, sobre

¹⁶ BRASIL. **Planejando a próxima década**: conhecendo as 20 metas do PNE. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

¹⁷ BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998, p. 49. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 7 ago. 2021.

cada disciplina, o controle da informação a ser transmitida e da formação pretendida. (ABUD, 2008, p. 28).

Desta maneira, as intencionalidades das propostas curriculares convergem para promoção, execução e implementação das políticas educacionais. Contudo, são os(as) professores(as) que desenvolvem essas propostas em forma de aprendizagem na sala de aula, assim estes(as) estão submetidos(as) às diretrizes curriculares, com o dever de cumprir as metas, os objetivos e as estratégias pensadas pelo PNE para os sistemas de ensino.

Para cumprir os objetivos das referidas metas, foram recorrentes as mudanças curriculares. No Brasil, o currículo passou por uma série de reformulações no decorrer do século XX. Nos anos 1990, por exemplo, as reformulações curriculares não foram apenas em âmbito nacional, foi um fenômeno internacional. Países integrantes do Mercosul, de Portugal e da Espanha, que possuem a mesma estrutura na organização dos documentos oficiais e a mesma terminologia pedagógica, também reorganizaram seus currículos (BITTENCOURT, 2004).

A reformulação curricular no Brasil localizou-se na educação básica para a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)¹⁸, com o propósito de integrar as propostas curriculares de todo o país. A BNCC já estava prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)¹⁹, desta maneira, constitui-se como um documento normativo, produzido em várias etapas para a formulação de um conjunto de aprendizagens que deveriam ser desenvolvidas pelos(as) alunos(as) ao longo de toda a educação básica.

¹⁸ BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

¹⁹ BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2021.

O momento histórico da implementação da BNCC fez parte de um processo político conjuntural vivenciado pelo Brasil, o qual modificou a sua construção²⁰. Após sua aprovação, a BNCC passou a ser referência nacional para os demais currículos e os sistemas/redes de ensino do país, assim, todos foram integrados a essa nova proposta, que, por sua vez, faz parte de uma política nacional de educação que deve contribuir para a formulação de políticas, como, por exemplo, a formação inicial e continuada dos(as) professores(as) ou para a reavaliação dos sistemas de avaliação nacional, como a Prova Brasil, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

Cada componente curricular da BNCC possui suas próprias competências e habilidades. Destacamos três das competências específicas da disciplina de História para o Ensino Fundamental II que podem nortear os planos de aulas para a discussão de gênero, com ênfase na cidadania:

1. Compreender acontecimentos históricos, relações de poder e processos e mecanismos de transformação e manutenção das estruturas sociais, políticas, econômicas e culturais ao longo do tempo e em diferentes espaços para analisar, posicionar-se e intervir no mundo contemporâneo.
3. Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.
7. Produzir, avaliar e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de modo crítico, ético e responsável, compreendendo seus significados para os diferentes grupos ou estratos sociais. (BRASIL, 2018a, p. 402).

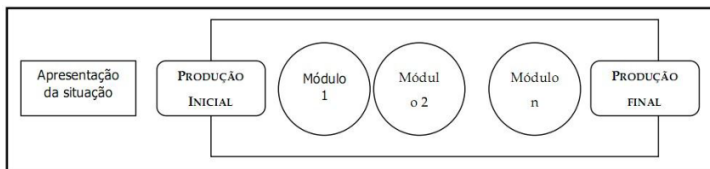
²⁰ Para saber mais sobre o contexto histórico e político da aprovação, ler: COSTA, Tássio. BNCC e o Ensino de História: A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 27-42, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/421>. Acesso em: 7 ago. 2021.

De acordo com essas competências da BNCC, nossa sugestão é que a realização dos planos de aula ocorra por meio de um instrumento didático chamado Sequência Didática. Essa proposta pedagógica visa ao aprofundamento de uma discussão sobre uma problemática surgida no cotidiano escolar, nas aulas de História, como as que vimos nos estudos de caso, possibilitando maior exploração de uma temática e podendo ter maior aproveitamento das discussões não somente pelos(as) professores(as), mas também pelos(as) alunos(as), uma vez que ela se constitui como um lugar de intersecção entre os Objetos do Conhecimento (conteúdos) e o tempo presente.

Para a fundamentação teórica sobre esse instrumento, embasamo-nos nos conceitos de Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004). Segundo esses autores, a Sequência Didática é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito, que possui a finalidade de ajudar o(a) aluno(a) a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada em uma dada situação de comunicação, para explorar melhor uma temática.

Conforme Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), a sequência didática possui uma estrutura que funciona como um norte para o desenvolvimento das atividades, deixando espaço para adaptações e/ou modificações. Abaixo, observa-se um esquema organizado pelos(as) referidos(as) autores(as).

IMAGEM 1 – Estrutura de uma sequência didática modular



Esquema da sequência didática

Fonte: Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 97).

A imagem 1 mostra as recomendações para estruturar uma sequência didática, sua organização funciona como suporte para a construção das aprendizagens e as competências narrativas. Abaixo, temos as sugestões das etapas que compõem a estrutura da sequência didática.

Para a construção de nossa proposta de sequência didática, realizamos algumas modificações em sua estrutura, com a finalidade de adaptá-la ao ensino de História. Na primeira etapa, sugerimos a apresentação de uma problemática que pode ter origem no cotidiano escolar e o acompanhamento de um Objeto do Conhecimento (conteúdo escolar de História) para ser discutido nas aulas de História. Essa apresentação acompanha um debate com a classe para uma sondagem sobre as ideias e concepções que os(as) alunos(as) têm sobre essa problemática.

A sondagem visa compreender as dificuldades, os equívocos, os preconceitos existentes na turma, assim, o(a) professor(a) poderá sugerir uma produção inicial, com o propósito de perceber qual o significado que a sequência didática terá para a turma. Também, neste momento, este(a) pode definir as competências e habilidades almeçadas com essa proposta.

Uma das dimensões estruturais da sequência didática é a apresentação do conteúdo escolar (Objeto do Conhecimento), que também foi adaptado para a realização do debate no ensino de História. É opcional ao(à) docente a escolha do gênero para o desenvolvimento da competência narrativa. Se a opção for pelo gênero oral, ele(a) pode realizar um confronto argumentativo em sala com os(as) alunos(as), ou em formato remoto – permanência em virtude do momento pandêmico.

Se optar pelo gênero escrito, que é mais comum, pode-se realizar uma análise de fonte escrita, ligada ao conteúdo discutido com a turma. É importante perceber que esse conteúdo pode estar relacionado com a discussão da problemática,

partindo do tempo presente. Assim, as sequências didáticas devem ser realizadas no âmbito de um projeto de classe, elaborado durante a apresentação da situação-problema, pois este torna as atividades de aprendizagem significativas e pertinentes (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

As preocupações em construir uma aprendizagem significativa devem estar presentes na proposta, contando com a participação dos(as) alunos(as), a partir de suas preocupações e conexões com o ensino de História. Deste modo, o planejamento da sequência didática deve ser flexível, respeitando as possibilidades e aberto a modificações. Logo, em cada módulo, é importante propor atividades diversificadas, dando aos(as) alunos(as) a possibilidade de acesso, por meio de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Outra etapa para a construção da sequência didática é o desenvolvimento do(s) módulo(s), que podem se desdobrar em um ou mais módulos. Isso depende do(a) professor(a) ou da discussão, pois, nessa etapa, ocorre o aprofundamento da discussão sobre as questões identificadas na fase inicial, como as dificuldades, os equívocos, as dúvidas e os preconceitos existentes na turma referente à temática discutida. Propõe-se fornecer aos(as) alunos(as) instrumentos necessários para construir ou reconstruir novos conceitos.

Para o desenvolvimento satisfatório da competência narrativa, as atividades e discussões realizadas em cada módulo da sequência didática podem ser diversificadas. A escolha dos recursos inclui a diversificação, com propostas de atividades que relacionem leitura-escrita-oralidade.

Por fim, temos a terceira e última etapa para realização da sequência didática, a *produção final*. Nesse momento, o(a)

aluno(a) pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o(a) professor(a), medir os progressos alcançados. A produção final serve, também, para uma avaliação de tipo somativo, que incidirá sobre os aspectos trabalhados durante a sequência (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY; 2004).

Não se pode esquecer que, entre os procedimentos para a realização da sequência didática, pode ocorrer em um percurso variado, em função das aptidões e dificuldades dos(as) alunos(as). Deste modo, o caráter modular das atividades não deverá ofuscar o fato de que a ordem do(s) módulo(s) de uma sequência didática não é aleatória. Isto é, segundo Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), os desdobramentos do(s) módulo(s) não são aleatórios e se desenvolvem como ramificações da problemática, ou seja, em um mesmo Objeto do Conhecimento, é possível usar vários itinerários – no Ensino Médio, são chamados de itinerários formativos; no Ensino Fundamental II, conforme o DCEPA, são conhecidos como eixos estruturantes.

Salienta-se que, embora as sequências didáticas tenham a função de aprofundar uma discussão, não é possível dar conta de todos os aspectos de uma problemática. Seu caráter é mobilizador e construtor, sua importância está em desenvolver as competências narrativas por meio da oralidade e da escrita, assim, os(as) alunos(as) poderão argumentar sobre suas demandas e construir uma narrativa como construtores da aprendizagem. Por isso, é sugerido que o(a) professor(a), dentro das suas possibilidades, realize o trabalho com apoio de outras disciplinas ou com outras áreas do conhecimento.

A Sequência Didática por ser um método didático para o aprofundamento de uma temática que se insere no contexto da Escola Paraense, pela necessidade em realizar discussões mais profundas sobre as questões de gênero e cidadania. No

decorrer da pesquisa de campo, constatamos que esse debate não é desconhecido apenas pelos(as) alunos(as), mas pelos(as) próprios(as) docentes.

No decurso da discussão sobre cidadania, percebemos que ainda estamos distantes de alcançar uma cidadania plena para as mulheres, principalmente, para as mulheres negras. Mesmo com muitas conquistas do movimento feminista, ainda existe um longo percurso a ser trilhado, e a educação é um importante instrumento para isso.

Ousamos dizer que, no contexto escolar, no currículo e na sociedade, encontramos elementos que possibilitam essa discussão de gênero e cidadania no ensino de História. Porém, não é suficiente perceber que o problema existe, mas como isso é mobilizado nos saberes docentes. Desta maneira, no próximo capítulo, realizaremos a análise do discurso dos(as) professores(as) de História da Escola Paraense, para compreender como/se eles(as) mobilizam seus saberes docentes (da formação, do currículo e da experiência) para a discussão de gênero e cidadania no ensino de História.

SABERES DOCENTES: GÊNERO, CIDADANIA E COTIDIANO ESCOLAR

Tardif et al. (1991) dizem que todo(a) professor(a) é possuidor(a) de algum conhecimento. À vista disso, neste capítulo, investigaremos a natureza dos saberes docentes identificados, como da formação, do currículo e da experiência, relacionando-os com as trajetórias dos(as) professores(as) da Escola Paraense. Analisaremos, também, como estes saberes se expressaram no cotidiano da sala de aula, e como foram mobilizados nas discussões de gênero e cidadania nas aulas de História.

Os(as) docentes não são máquinas que agem a partir de um “botão” para ligar ou desligar, são pessoas ainda em construção ou desconstrução. Por esse entrelaçar de vidas, de histórias, de sentimentos e de trajetórias, surge a importância para a (des)construção de determinados (pré)conceitos, como os papéis de gênero – lugares, objetos, cores específicas para mulheres ou homens etc. – que foram socializados ao longo do tempo.

Por isso, Mercado (1991) evidencia que a prática docente cotidiana é heterogênea por sua formação histórica, que os(as) docentes vão se apropriando de conhecimentos ao longo de sua vida profissional. Nessa apropriação, vão se misturando processos coletivos e individuais de (des)construções histórico-sociais, implicando dimensões do sujeito como indivíduo em conflito, seus posicionamentos, questões e pré-conceitos que, por fim, entrelaçam-se às vidas dos(as) próprios(as) docentes (MERCADO, 1991).

Os(as) professores(as) são sujeitos histórico-sociais, logo, possuem dimensões conflitantes, ideologias, paixões, interesses, sentimentos, mas, na sala de aula, principalmente nas aulas de História, a prevalência deve ser de um espaço democrático, no sentido pleno desse conceito, para que as discussões realizadas possam relacionar os processos históricos ao “mundo” dos(as) educandos(as), de modo a ajudá-los(as) a se inserir na sociedade como cidadão ou cidadã.

A partir dessa compreensão, dividiremos este capítulo em três subtópicos, apresentados de forma gradativa, conforme as respostas obtidas nas entrevistas com os(as) docentes participantes deste estudo. Nessa etapa, discutiremos os conceitos de saberes docentes, pautados nos estudos de Tardif, Mercado e Seffner, delimitando-os às categorias de análise: saberes da formação, do currículo e da experiência no ensino de História.

Seria revelador realizar uma investigação que expusesse a natureza dos saberes docentes dos(as) professores(as) da Escola Paraense. No entanto, nossa pesquisa possuiu algumas limitações, por isso, restringimo-nos a discutir esses saberes, compreendendo-os como plurais e oriundos de fontes diversas. Assim, procuramos investigar como se deu o processo de construção desses saberes e, como os(as) professores(as) de história

da Escola Paraense os mobilizaram no currículo e nas discussões cotidianas de gênero e cidadania nas suas aulas de história. Ao mesmo tempo que, procuramos analisar as concepções de “saberes docentes” que interferem ou contribuem para construção de experiências e vivências nas aulas de história.

Vale destacar a análise de Tardif et al. (1991), a qual evidencia que todo saber implica em processo de aprendizagem e de formação, pois, quanto mais um saber é desenvolvido, formalizado, sistematizado, como acontece com as ciências e os saberes contemporâneos, mais se revela longo e complexo o processo da aprendizagem, exigindo uma formalização e uma sistematização adequadas. Não há dúvida sobre a complexidade para a formalização e sistematização do saber como ciência, e quem ocupa esse espaço de sistematização e transformação em objeto de pesquisa, em geral, são as Instituições de Ensino, como as Universidades. Contudo, isso não quer dizer que todo conhecimento para o desempenho docente seja oriundo das instituições formais de ensino e que o(a) próprio(a) docente não possa teorizar e sistematizar seus conhecimentos e sua prática.

Ana Zavala (2015) mostra que a maneira pela qual os(as) professores(as) mobilizam os conhecimentos desenvolvidos na aprendizagem histórica está pautada na chamada Didática da História. Essa prática de ensino de História diferencia-se da Didática da História, pois a primeira refere-se, exclusivamente, ao que os(as) professores(as) fazem quando ensinam História, incluindo não apenas as instâncias da sala de aula, mas o universo que converge para elas, como seu planejamento e execução das atividades; e a segunda corresponde à Didática da História, que é a teoria dessa prática de ensino, elaborada por quem a desenvolve.

Mais à frente, observaremos essa teorização materializada nos planejamentos dos(as) entrevistados(as). Ao

planejar suas aulas, eles(as) realizam, previamente, uma pesquisa para inserir algum elemento que não aparece no livro didático ou complementar a informação deste. Isso pode ser considerado como a prática de ensino de História, mas também, em concordância com Zavala (2015), não deixa de ser uma forma de teorização dessa prática com apelo, propósito e fundamento diferentes.

Rüsen (2007) destaca que a “Didática” é uma área dentro do campo de Ensino de História, sendo um conceito controverso, visto que, em determinado momento, ele fez parte de uma tradição em que a História, antes de sua transformação em ciência, refletia sobre seus fundamentos da mesma forma que é aplicado no conceito de “didática” na Pedagogia, maneira de ensinar e aprender a história, de saber como escrevê-la (RÜSEN, 2007, p. 88). O que foi posto anteriormente, como prática de ensino de História, Rüsen (2007) amplia com a reflexibilidade da Didática da História no ato de ensinar e aprender a História, circunscrevendo ao modo como alguém percebe a vida.

Por isso, a compreensão dos saberes docentes estão para além da construção de conhecimento ao longo da formação acadêmica dos(as) professores(as). Existem vários saberes que são exteriores ao ofício de ensinar, pois eles provêm de lugares sociais anteriores à carreira no magistério. Tardif (2005) e Mercado (1991) evidenciam que esses saberes podem ser oriundos de referências familiares, das instituições onde os docentes foram formados (escolas) ou por onde passaram no exercício de sua função docente; também podem vir de seus pares ou de sua cultura pessoal.

Assim, quando estruturamos as entrevistas em frentes de entendimento, procuramos descobrir sobre o sujeito social como profissional de educação, sobre sua formação acadêmica

e profissional, sobre as escolhas dos materiais didáticos usados em suas aulas, além da utilização dos conceitos de gênero e cidadania nas suas aulas de História. Isso é o que veremos nos próximos tópicos.

Saberes da formação docente: Instituições de Ensino e Práticas docentes

Uma vez que se reconhece a pluralidade dos saberes docentes, que são oriundos de lugares diversos e contribuem para a teorização da prática docente, consideraremos, primeiramente, os saberes que compõem a formação dos conhecimentos produzidos, difundidos e selecionados pelas instituições universitárias, bem como os que integram a prática docente, através de formação inicial e continuada dos(as) professores(as), os quais Tardif et al. (1991) classificam como “saberes da formação”.

Para a caracterização desse campo de investigação, definimos, como recurso metodológico, a pesquisa de caráter qualitativa, com as entrevistas semiestruturadas. Temos, como primeiro ponto para observação desses saberes da formação, o espaço da Escola Paraense, local de trabalho desses(as) professores(as), onde integram o quadro funcional da Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Pará, no município de Ananindeua. Outro ponto de análise é a Universidade Federal do Pará (UFPA), local onde os(as) entrevistados(as) realizaram Licenciatura Plena e Bacharelado em História (em diferentes períodos).

A primeira de nossas entrevistadas é a professora Maria¹, que ingressou, em 1995, no curso de História na UFPA, concluindo no ano 2000. Ela fez uma especialização no ano de

¹ Por uma questão de preservação das imagens dos(as) entrevistados(as), não serão reveladas suas identidades, assim, usaremos pseudônimos.

2008, em “Saberes afro-brasileiros”, ofertada aos professores(as) efetivos(as) da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SE-DUC-PA), em cumprimento à Lei n.o 10.639/03.

Conforme nos relatou essa professora: “fui fazer a especialização junto com outros [colegas] que se interessavam pela temática, pois não atrapalhava as aulas porque o curso era aos sábados”. Com relação a uma qualificação *stricto sensu*, ela informou que participou algumas vezes dos processos de seleção para o mestrado acadêmico no Programa de Pós-Graduação em História (PPHIST), na UFPA, campus Belém, mas, por falta de preparação adequada para a realização da seleção, acabou por não ser aprovada².

Parece controversa a fala de Maria, por cogitar que a qualificação poderia atrapalhar seu cotidiano profissional, mas isso se deve a uma pressão dos sistemas de ensino para o cumprimento de uma grade curricular. Sem dúvida, uma qualificação contribui para a aquisição de novos saberes, ajudando no desempenho e nas discussões de sala aula. Contudo, somos dilacerados(as) ao ter que escolher se realizamos os aprimoramentos profissionais, se desempenhamos um trabalho adequado às demandas sociais, com cargas horárias (CH) elevadas de até 200 horas mensais de sala de aula, ou se priorizamos as múltiplas atividades, incluindo ser mulher, ter família e vivenciar aspectos culturais.

Essa questão dos dilaceramentos foi discutida por Schmidt (1995), a qual mostra que, após a conclusão da graduação, os(as) professores(as) de História, como tantos(as) outros(as), envolvem-se nas suas questões familiares com a luta pela sobrevivência, quase sempre, não possuindo tempo disponível nem dinheiro suficiente para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido por diversas

² Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, pela professora Maria.

tarefas, tendo que fragmentar seu tempo de viver, dilacerado entre preocupações, muitas vezes, contraditórias, como vimos no relato da professora Maria, dividida entre a sua profissão, a família e o progresso cultural (SCHMIDT, 1996).

Nesta realidade dilacerada, encontram-se muitos(as) docentes, e Maria é uma dessas. Ela, como sujeito social, compreende a importância de uma qualificação, porém, como servidora pública da educação no estado do Pará, precisa se submeter a jornadas elevadas de trabalho, com pouco tempo para exercer outras dimensões importantes de sua vida, como, por exemplo, socializar com sua família e amigos e participar de eventos culturais.

O dilaceramento também se origina pela indisponibilidade de uma ch que possibilite aos(às) professores(as) da educação básica da SEDUC-PA realizarem pesquisa e extensão. Esses/essas servidores(as) devem cumprir suas jornadas de trabalho, exclusivamente, no ensino, isto é, ministrando aula. Diferentemente do que ocorre em algumas instituições públicas federais, que oportunizam aos(às) docentes ch divididas entre ensino, pesquisa e extensão, possibilitando jornadas para seu aprimoramento profissional, para desenvolver projetos de extensão com seus/suas alunos(as) e comunidade escolar, além da publicação de artigos científicos oriundos desses trabalhos. Na SEDUC-PA, toda a ch docente é cumprida em sala de aula, dificultando a realização das pesquisas ou a elaboração de produções científicas resultantes das experiências em suas aulas.

Nas entrevistas, os(as) professores(as) responderam sobre o processo de construção de conhecimentos ao longo de sua formação institucionalizada na UFGA. Foi perguntado “se sua formação o havia instrumentalizado para a realização da discussão de gênero e cidadania nas suas aulas de história”. A professora Maria respondeu que:

Não foi a formação, foram os grupos de conversar com amigas feministas, eu nunca estive atuando no grupo das feministas, a minha amiga é desse grupo. [...] Estou muito ali próximo das discussões, mas eu não milito nos coletivos que elas fazem parte, mas na verdade isso foi me ajudando. Durante a graduação nós não tivemos disciplinas nem textos que abordassem essa discussão, nem na especialização. Na escola a gente tentava fazer esse recorte da mulher, do negro etc. também da mulher negra [...]. Lá na escola nós vamos desenvolver um projeto que enfatiza isso. O nome do projeto é “minha vó me ensinou, e me ensinou a bem viver”, porque nós estamos falando da sociedade do bem viver, e essa ideia da ancestralidade feminina, da mulher repassando esse saber.³

Podemos destacar muitas coisas interessantes a partir da fala da professora Maria. Primeiramente, sua preparação para o desenvolvimento das discussões de gênero em suas aulas não é resultante de sua trajetória acadêmica, e sim das conversas compartilhadas com outras mulheres feministas, das interações sociais. É importante enfatizar a pluralidade epistemológica da natureza do conhecimento da professora acerca do estudo de gênero. Como nos mostrou Tardif (2005), essa pluralidade epistemológica possui base na origem social.

O diálogo estabelecido pela professora Maria com o movimento feminista trouxe empatia com suas alunas negras. A professora Maria na Amazônia é vista como uma mulher branca. A partir de um lugar de fala privilegiado, quando comparada às mulheres negras, ela procurou se responsabilizar não apenas com a discussão de gênero, mas também com um recorte racial. Como nos esclarece Djamilia Ribeiro (2019), o racismo foi inventado pela branquitude. Segundo essa autora, fazendo referência à Angela Davis, é importante não apenas não ser racista, mas ter atitude antirracista. Não se trata de se sentir culpado por

³ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, pela professora Maria.

ser branco: a questão é se responsabilizar, pois, diferentemente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação (RIBEIRO, 2019). Assim, Maria teve uma importante ação ao desenvolver um projeto para elevar a autoestima das meninas negras e valorizar a ancestralidade das mulheres negras.

Conforme observamos em Ribeiro (2019), o primeiro passo foi dado rumo à desnaturalização do olhar condicionado pelo racismo, mostrando que mulheres negras são detentoras de conhecimento ancestral, e o segundo passo foi trazer essas propostas ao espaço da sala de aula das escolas públicas, onde a maioria das meninas são pretas e/ou pardas.

Outro participante da pesquisa foi o professor José Augusto, que ingressou no curso de História na UFPA, em 1988, concluindo em 1992. Ele fez uma especialização em “Pedagogia em Nível Superior”; não cursou mestrado. Este foi questionado também “se sua formação o havia instrumentalizado para a realização da discussão de gênero e cidadania nas suas aulas de história”; sua resposta foi reveladora:

Não, eu tive que aprender na “marra”, foi o jeito. Eu participei de alguns eventos [...]. Eu tive até um embate com um colega que é engenheiro civil porque eu participo de uma comunidade lá no Carananduba (Mosqueiro) [...]. Ele foi buscar um versículo da bíblia do velho testamento para mostrar que não se deve falar de gênero na sala de aula, [para refutar] eu tive que pesquisar na internet, sou espírita. Eu peguei um texto da federação espírita que fala sobre isso. Eu te digo que não estou preparado para fazer essa discussão. Tudo que sei é a partir de observação em palestras como a que participei sobre a violência contra a mulher.⁴

O interessante na fala de José Augusto é que sua formação acadêmica sobre essa questão de gênero foi deficiente. Ao se deparar com um enfrentamento, primeira-

⁴ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 11 de março de 2020, com o professor José Augusto.

mente, constatou que não estava preparado para discutir o assunto; posteriormente, encontrou dois caminhos para estabelecer um diálogo acerca da questão: o primeiro foi a realização de uma pesquisa (que consideramos como uma forma de formação) para refutar o argumento de cunho religioso usado por seu colega, não o reconhecendo como um parâmetro para universalizar a discussão; depois, buscou acessar as informações que obteve por meio das palestras sobre a violência contra as mulheres que havia participado (que também consideramos como forma de formação).

De onde vem a constatação do professor sobre não estar preparado para realizar esse debate? É comum o reconhecimento apenas do saber institucionalizado, isto é, o que provém da formação acadêmica. Como a sua formação foi deficiente para a discussão de gênero, logo, apresentou insegurança para debater sobre a questão. O professor José Augusto possui mais de cinquenta anos de idade, sendo trinta anos de carreira na docência; seu contexto social de socialização de gênero o levou a ocupar um lugar de privilégio construído para os homens. Mesmo sendo negro, ainda sim, dentro de uma pirâmide social, ele ocupa um lugar de privilégio se comparado às mulheres negras.

Chimamanda Adichie (2015) indica que as sociedades se constituem pela formação de papéis de gênero, pois a repetição de uma coisa a torna normal. Assim que acontece a naturalização da ocupação de lugares de destaques ou de privilégios pelos homens; eles internalizam seu pertencimento àquele lugar, ficando míopes diante da percepção de que as coisas são mais difíceis para as mulheres, principalmente, as negras.

O professor José Augusto, mesmo apresentando um discurso mais “aberto” às diferenças e respeito às mulheres, seu lugar de privilégio e sua socialização de gênero não o permiti-

ram ir além na discussão. Ao afirmar “eu te digo que não estou preparado para fazer essa discussão”, ele indica uma problemática. A maioria dos homens brancos ou mesmo negros não discute ou questiona as relações de gênero, em grande medida, nem notam que ela existe.

Desta maneira, eles acabam não fazendo nada para mudar essa estrutura, pois não querem perder seus privilégios. No entanto, para os homens, também pesa o lugar imposto pela sociedade, como, por exemplo, de ser o tempo todo forte, de não poder demonstrar os sentimentos, de ser o provedor. É por isso que eles precisam se manifestar em todas as situações relacionadas à questão de gênero, mas, como a questão incomoda, recorrem a vários argumentos para cortar a conversa (CHIMAMANDA, 2015).

O último entrevistado é o professor Francisco que ingressou, em 2003, no curso de História da UFPA, concluindo no ano 2007. Fez uma especialização em “Amazônia, História, Espaço e Cultura” na Faculdade Integrada Brasil Amazônia (FIBRA). É mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH)/Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFPA).

Esse professor também respondeu “se sua formação o havia instrumentalizado para a realização da discussão de gênero e cidadania nas suas aulas de história”:

Não lembro de ter feito disciplina que tenha me instrumentalizado para essa discussão, eu acredito que eu esteja muito falho na formação com essa temática. Não tive contatos com muitos textos que abordasse essa temática ao longo de minha formação, tanto na graduação quanto na especialização. No mestrado foi ofertado uma disciplina de “Gênero no Ensino de História” e eu optei pela outra de História local. É também um pouco pela escolha do profissional, então não é totalmente culpa da Universi-

dade porque houve a oferta de uma disciplina durante o mestrado, mas optei por outra que abordava outra temática. Então é muito pela escolha do professor, em quais temáticas ele gostaria de estudar e se aprofundar.⁵

O relato do professor Francisco é revelador, pois, no seu curso de mestrado na UFPA, foram ofertadas as disciplinas de “Ensino de História e as relações de Gênero”⁶ e “História local: Usos e Potencialidades Pedagógicas” – com a mesma quantidade de créditos e a mesma carga horária⁷ –, porém, conforme as listas de matrícula, 78% dos(as) discentes, que também são professores(as) de História, optaram pela segunda disciplina.

Optar pela segunda em detrimento da primeira não significa que os(as) discentes rejeitem a discussão da primeira. Contudo, isso funciona como um termômetro de prioridade, que pode estar ligado a diversos fatores, entre eles, o questionamento da sexualidade masculina. A heteronormatividade determina padrões de comportamento para os homens. Estes, para serem respeitados como heterossexuais, devem seguir esses padrões, não ocupando espaços nem desenvolvendo papéis destinados à figura feminina. Nesse caso, como estamos nos referindo a um lugar nas universidades, essa figura são as mulheres brancas. A forma que esses homens são socializados indica

o modo como criamos nossos filhos homens é nocivo, nossa definição de masculinidade é muito estreita, é abafada a humanidade que existe nos meninos, enclausurando-os em jaulas pequenas e resistentes, ensinamos que eles

⁵ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

⁶ Informações obtidas pelo plano de curso da disciplina “Ensino de História e as relações de Gênero”, ministrada pela Prof. Dra. Anna Maria Alves Linhares para as turmas do ProffHistória 2018-2019.

⁷ Informações obtidas pelo plano de curso da disciplina “História Local: Usos e Potencialidades Pedagógicas”, ministrada pelo Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves para as turmas do ProffHistória 2018-2019.

não podem ter medo, não podem ser fracos ou mostrar que são vulneráveis, precisam esconder quem realmente são, porque eles têm que ser homens duros. (CHIMAMANDA, 2015, p. 29).

Não é tarefa deste trabalho explicar os motivos para adesão de tantos(as) professores(as) à disciplina de “História Local: Usos e Potencialidades Pedagógicas”. O objetivo desta pesquisa é compreender que ensinar não é um ato neutro e a intencionalidade implícita ao que será ensinado demonstra o poder de quem está à frente do aprendizado. A preocupação deve ser em trazer, para os contextos de aprendizagem, temas que tornem os(as) aprendizes capazes de gerir suas vidas com conhecimento, mas também com autonomia de pensamento e atitudes críticas em face do que os rodeia (VIEIRA et al., 2017).

Sabe-se que, no desenho curricular dos cursos de Graduação em História que esses(as) professores(as) realizaram, mesmo que em décadas diferentes, não houve disciplinas que discutissem ou problematisassem a temática de gênero⁸. Tal fato deve ser atribuído ao contexto e às instituições de ensino nas quais esses(as) docentes cursaram tal graduação. Também é importante ressaltar que as graduações em História, geralmente, tinham poucas disciplinas que discutissem Didática e Ensino de História, na primeira década dos anos 2000⁹. Novas temáticas só foram incorporadas recentemente por meio das lutas dos movimentos sociais e a partir do estabelecimento de

⁸ Para saber mais sobre os PPC do curso de História, ver: COSTA, Camila Frota da. **As mulheres existem: Teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história**. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022.

⁹ Para saber mais, ver: NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **A formação de professores no curso de História da Universidade Federal do Pará: uma análise do projeto político-pedagógico**. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém/PA, 2008.

leis, como a Lei 10.639/03¹⁰ e a Lei 11.645/08¹¹, que alteraram a Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional (LDBEN).

A partir da década de 1970, com o movimento feminista, a inserção das mulheres no mercado de trabalho e na vida acadêmica, houve uma pressão para dar visibilidade a essa temática, forçando uma quebra do silêncio na historiografia. Todavia, essa produção não se caracterizou como feminista, nem significou um questionamento prático das relações de poder entre os sexos na academia, representando mais uma vontade feminina de emancipação (RAGO, 1995). Deste modo, mesmo que houvesse uma demanda pela discussão, ainda não havia uma quebra da hierarquia masculina na elaboração das discussões acadêmicas.

A partir de 1980, houve uma mudança, começando a emergir o que poderia se considerar como uma segunda vertente das produções acadêmicas sobre as mulheres. Desta vez, os trabalhos apresentavam uma preocupação em revelar a presença das mulheres atuando na vida social, reinventando seu cotidiano, criando estratégias informais de sobrevivência, elaborando formas multifacetadas de resistência à dominação masculina e classista. Neste momento, as mulheres aparecem na historiográfica como sujeito histórico, com capacidade de luta e de participação na transformação das condições sociais de vida (RAGO, 1995).

Todavia, mesmo depois do aparecimento de trabalhos colocando as mulheres como sujeitos históricos e sociais, por que isso não se refletiu na criação de disciplinas acadêmicas

¹⁰ BRASIL. **Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

¹¹ BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

com essa discussão? Ou na escolha de referências bibliográficas escritas por mulheres para a composição das disciplinas acadêmicas? Ainda prevalece uma socialização hierárquica de gênero, mesmo entre as próprias mulheres que desprestigiam a produção intelectual e crítica de mulheres no âmbito da academia. Quando falamos de produção feminista intelectual de mulheres negras, isso ainda é pior.

A consequência desse processo de apagamento e silenciamento das mulheres como sujeito histórico, principalmente, no âmbito acadêmico, resultou em uma permanência dos discursos, como os que vimos anteriormente, primeiro por uma socialização de gênero que os hierarquiza; depois, por uma conservação dos privilégios dos homens, considerados os únicos produtores de conhecimento científico; por fim, levando ao discurso que vimos do professor José Augusto, “de não se sentir capaz de discutir sobre essa temática”, ou ao discurso do professor Francisco, de que “essa discussão é uma escolha por afinidade de temáticas”. Todavia, para as mulheres que viveram e vivem suas vidas silenciadas ou que precisam lutar para ter voz constantemente, essas discussões têm valor de sobrevivência, de resistência e de luta.

Se, por um lado, as universidades não priorizaram, no passado, os estudos de gênero em seus componentes curriculares, não fugindo à construção histórica, por outro, as socializações de gênero permanecem pautadas por uma cultura patriarcal, somada à moral judaico-cristão de cunho “conservador” brasileira, que padroniza essa socialização. Deste modo, ainda somos socializados para uma educação patriarcal, com predominância de homens, sobretudo, brancos, nos espaços de poder. Aqueles homens que ousam contrariar essa “normatização” são vistos com desconfiança e têm sua sexualidade questionada.

Em suma, como vimos ao longo dessa discussão, os saberes docentes relacionados à formação não estão diretamente ligados a uma apropriação acadêmica. Essa formação pode ocorrer no decurso de suas trajetórias de vida e na educação, sendo construída a partir de discussões com seus pares e com os movimentos sociais (como as feministas), por meio de pesquisas individuais ou formações continuadas (como uma palestra). No tocante a esse estudo, ainda temos um longo caminho para percorrer até à consolidação de planejamentos que discutam as questões de gênero e cidadania no ensino de História, utilizando-os para a desconstrução de estereótipos e a realização de processos de aprendizagem com conhecimentos sobre o passado e abertos a novas experiências no presente, o que Rüsen (2007) chama de consciência histórica.

Saberes da experiência profissional docente

Gostaríamos de iniciar essa discussão a respeito dos saberes da experiência profissional dos(as) professores(as) que participaram desta pesquisa indicando que todos(as) são servidores(as) em Regime Estatutário (vínculo estável) com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SECUC-PA). Isso é importante para compreender a relação entre o tempo de ocupação funcional e as interações estabelecidas entre seus pares e as realidades sociais vivenciadas pelas suas ocupações, interligando a institucionalização de sua carreira a uma dimensão subjetiva (TARDIF, 2005).

Cada docente desta pesquisa passou por um processo de integração profissional. Todos(as) já possuem mais dez anos trabalhando na mesma instituição pública de ensino (escola), com uma maior integração à realidade social e coletiva de seu

ambiente de trabalho, construindo um pertencimento com sua categoria profissional – a docente – e internalizando as normas próprias que devem adotar desses lugares (TARDIF, 2005).

Essas normas estão para além das exigências formais, abrangendo atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e sua cultura, classifica por Tardif (2005) como institucionalização de sua carreira. Na dimensão subjetiva, os(as) docentes constroem sentidos à sua vida profissional. Conforme esse autor, os(as) professores(as) “em situação precária”¹², chamados por nós de trabalhadores em regime temporário, possuem uma dificuldade em estabelecer essa identidade profissional com uma instituição de ensino, pois precisam mudar constantemente de ambiente de trabalho (escola) (TARDIF, 2005).

Isso implica dizer que professores(as) com estabilidade profissional, pelo menos em tese, possuem maior facilidade e oportunidade para o desenvolvimento, a realização e a execução de um projeto. Isso porque, a partir desta identidade profissional, eles/elas têm, a seu favor, o conhecimento sobre o público e o ambiente para o qual pretendem realizar uma proposta, podendo contar com o apoio dos(as) colegas de trabalho, já que, ao longo do tempo, construíram laços de afinidade e parceria, regados a cafezinhos nos intervalos em que se realizam diálogos com seus pares sobre suas práticas, seus interesses e saberes. Não desconsideramos que, nesse processo, também exista complexidade, nada é tão simples, mas, para um docente em situação precária (temporário), isso é ainda mais complexo.

Tardif (2005) considera que as trajetórias dos(as) docentes contribuem para a composição de seus saberes, como podemos observar nos relatos da professora Maria:

¹² Para saber mais, ver: TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p. 90.

Logo que terminei o curso comecei a trabalhar numa escola particular em Marituba era uma escola pequena, mas foi importante como experiência de sala de aula. Depois disso a Central Única dos Trabalhadores (CUT) desenvolveu um projeto de escolarização, o projeto era de integração e trabalhava aos moldes do Paulo Freire, é um pouco parecido com o Mundial¹³. Era um programa muito bom, nós fizemos formação fora daqui com professores excelentes. [...]. Depois que veio o concurso, entrei em 2003 no Estado, lá pra Icoaraci. Só vim trabalhar em Ananindeua em 2010. No meu concurso nós tínhamos que assumir as turmas do médio, mas não dá para completar a carga horária só com o médio¹⁴, peguei médio e fundamental II.¹⁵

A experiência na docência da professora Maria não se iniciou com sua entrada no serviço público (SEDUC-PA). Ela desenvolveu atividades laborais em outras instituições de ensino, tanto em uma escola particular quanto em um projeto de educação na Central Única dos Trabalhadores (CUT). Segundo Maria, essa trajetória foi importante para que ela pudesse construir o que Tardif et al. (1991) chamam de saberes da experiência, que são o resultado do próprio exercício da profissão, com a vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola, bem como por meio das relações estabelecidas com os(as) alunos(as) e com os(as) colegas de profissão (TARDIF et al., 1991).

Embora jovem, a professora Maria já possui atualmente uma carreira com aproximadamente vinte anos de experiência

¹³ Mundial é um programa de aceleração da aprendizagem, que visa superar a defasagem idade-ano atendendo estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e do Ensino Médio no Pará. Atualmente, o programa está nas suas turmas finais. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/noticia/6797/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

¹⁴ Segundo dados do IBGE, o número de discentes matriculados no Ensino Médio, neste município, é inferior ao Ensino Fundamental, refletindo diretamente na CH do Ensino Médio, tornando-o menor, exigindo também poucos(as) docentes para esse nível de ensino. Para saber mais, ver: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/anandindeua/panorama>. Acesso em: 05 set. 2021.

¹⁵ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, com a professora Maria.

profissional, realizando trabalhos com turmas regulares de Ensino Fundamental II e Médio, em sala de leitura ou em projetos de escolarização, como da CUT ou no Mundiar. Nesses quase vinte anos de vivências, ela ainda se deparou com situações específicas que fugiam do seu domínio, como mostrou em sua entrevista, uma proposição para a realização de uma atividade de robótica para os(as) alunos(as) do 9º ano ou Mundiar e sua frustração ao perceber a falta de interesse deles/delas pela atividade.

Logo no início, eu lembro que quando eu peguei as turmas do 6º ano, eu não sabia trabalhar com eles. Eu tinha uma dificuldade muito grande porque eles são muito agitados, aquilo é da natureza deles, não tem maldade. Quando eu tive que trabalhar só com o fundamental II eu fui aprendendo, hoje eu adoro trabalhar com eles, já peguei o ritmo, eles são os que mais aceitam as atividades, as vezes nós fazemos um planejamento com o 9º ano que já são adolescentes ou com o Mundiar, eles nem se interessam. Eu falei para os alunos do Mundiar que eu queria fazer um trabalho com robótica, [...] fui para a palestra, cheguei toda empolgada pra falar pra eles as ideias, eles nem ligaram, com esse tema que eu achei que ia animar eles. No 6º ano não é assim, qualquer coisa que eu proponho eles aceitam, eles fazem, eles se empolgam.¹⁶

Sem dúvida, o desenvolvimento de uma atividade na área de robótica, como essa que foi proposta por Maria, a princípio, parece ser muito interessante, mas será que isso fazia parte das vivências, das demandas desses(as) alunos(as)? Por isso a falta de interesses?

Para a construção de uma aprendizagem significativa no ensino de História, o(a) professor(a) deve partir de boas indagações sobre o tempo presente, assim como a professora fez sobre a robótica. Entretanto, para que isso ocorra, é necessário selecionar temas e questões relevantes da realidade

¹⁶ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, com a professora Maria.

dos(as) discentes e buscar na história elementos para melhor compreendê-los, auxiliando-os(as) a entender o seu presente (SEFFNER, 2013), isto é, partir dos interesses e das demandas dos(as) próprios(as) alunos(as), diferentemente do que a professora Maria realizou, mesmo partindo de um bom planejamento, com a realização de uma capacitação para o desenvolvimento de um tema que considerava interessante. Apesar do entusiasmo da professora, se não houve adesão dos(as) discentes à proposta, ela tende a fracassar. Isso porque ela pode não fazer parte das demandas vivenciadas pela turma.

O professor José Augusto também “nos contou um pouco sobre sua experiência profissional”:

Eu comecei a trabalhar antes de ser formado em 1990, tenho 30 anos de escola particulares, trabalhei em várias escolas pequenas, até hoje ainda estou na escola particular. Faço 30 anos de trabalho, já até dei entrada na minha aposentadoria. Na escola pública, eu entrei em 1994. Eu já passei por tudo, já dei aula em curso, convênio, EJA (Educação de Jovens e Adultos) na escola pública e particular. Hoje eu trabalho com o fundamental II, mas tenho duas turmas de médio. Tenho poucas turmas na escola particular como já estou em processo de aposentadoria. Tenho que dar vez para os novos que estão chegando.¹⁷

No discurso do professor José Augusto sobre sua experiência profissional, foi interessante observar a ênfase atribuída ao início de sua carreira como docente, que ocorreu “antes de ser formado”. Essa ideia de estar formado remete a uma identidade que oscila entre a do professor difusor e transmissor de conhecimentos e o de produtor de saberes e de fazeres (SCHMIDT, 1996). É como se só possuísse conhecimento o portador de um diploma, o qual respalda esse conhecimento.

¹⁷ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 11 de março de 2020, com o professor José Augusto.

Outro ponto foi a ênfase atribuída aos seus 30 anos de trabalho – “já até dei entrada na minha aposentadoria” –, demonstrando que, na atualidade, o papel docente extrapola a mediação do processo de ensino-aprendizagem. Nos últimos trinta anos, a educação brasileira passou por muitas mudanças e os(as) docentes foram compelidos a buscar, com seus próprios meios, adequar-se a elas, mas isso significou também o não reconhecido profissional, um aumento da jornada de trabalho e uma remuneração insuficiente em vista da dedicação empregada. Essas condições ou circunstâncias, sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos do ensino-aprendizagem, podem gerar sobre-esforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (GASPARINI et al., 2005).

A maior causa de estresse, segundo pesquisa realizada por Gasparini et al. (2005), evidencia que os(as) docentes indicam como fatores de agravamento desse problema: a quase inexistência de projetos de formação continuada que os capacitem de fato a enfrentar “novas” demandas educacionais; o elevado número de alunos(as) por turmas; a infraestrutura física inadequada; o desinteresse da família em acompanhar a trajetória escolar de seus filhos(as); a indisciplina cada vez maior; a desvalorização profissional e os baixos salários, situações que fogem de seu controle e preparo (GASPARINI et al., 2005).

Todos esses fatores convergem para a postura adotada por José Augusto em demonstrar que, depois de cumprir seus trinta anos no magistério, sua principal preocupação é conseguir sua aposentadoria. Tal situação indica que, ao final de sua carreira profissional, por uma questão de saúde mental, o(a) docente necessita de sua aposentadoria. Isso é visto como um alívio, uma sensação de dever cumprido.

Também pedimos ao professor Francisco para “nos contar um pouco sobre sua experiência profissional”. Ele já possui doze anos de experiência, trabalhou em escolas da rede privada e pública (municipal e estadual). Atualmente, atua em duas escolas estaduais no município de Ananindeua¹⁸.

Antes de encontrar a sintonia entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos da experiência, o professor Francisco passou por momentos difíceis, não conseguia realizar a transposição didática. Segundo Ana Maria Monteiro (2019), inspirada nos estudos de Chevallard, define isto como a passagem do “saber sábio” ao “saber ensinado”, isto é, permite que o campo científico da didática se constitua e defina uma ruptura, criando um instrumento de inteligibilidade que possibilite a realização das investigações no campo do ensino (MONTEIRO, 2019). Assim, esse professor classificou que seu início de carreira profissional foi influenciado por uma metodologia tradicional de ensino de História:

No começo é muito forte e difícil de se desvencilhar de uma metodologia tradicional de ensino, como se pertencesse a uma cultura escolar, com pressões diversas que parte dos alunos, dos familiares, da direção, da coordenação da escola, dos precários recursos pedagógicos e tecnológicos das escolas e até mesmo dos funcionários da escola.¹⁹

Para o exercício na docência dos(as) jovens aprendizes na graduação, são ofertadas disciplinas como as de “Práticas de Ensino” ou “Estágios Supervisionados”, que devem prepará-los(las), minimamente, para o desempenho de sua função. No entanto, a experiência de um estágio supervisionado nunca será igual à experiência de assumir uma ou mais turmas. No

¹⁸ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

¹⁹ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

início de carreira, o(a) professor(a) precisa fazer uso de sua memória de quando ainda era aluno(a), assumindo uma postura de como deve ou não realizar seu trabalho. Por exemplo, pode assumir a postura mais rígida e tradicional, como fez o professor Francisco, ou ser mais flexível e aberto a aprender com seus próprios(as) alunos(as).

Tardif (2005) indica que grande parte do que os(as) professores(as) sabem sobre o ensino, sobre os papéis dos(as) professores(as) e sobre ensinar provém de sua própria história de vida, principalmente, de sua socialização enquanto aluno(a). Essa construção faz parte de sua trajetória profissional docente. Eles(as) ficaram imersos nesse lugar por mais de 16 anos, antes mesmo de começarem a trabalhar. Isso se expressa em uma bagagem de conhecimentos anteriores de crenças, representações e certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2005).

Assim, na ausência da experiência profissional, o professor Francisco acessou uma forma de conhecimento que pudesse lhe atribuir domínio de sua turma, o que Seffner (2010) chama de saberes da docência, em geral, saberes de caráter prático e diverso, pouco sistematizados, pouco refletidos, pouco discutidos, pouco valorizados, mas essenciais para a gerência e condução das aulas (SEFFNER, 2010). O tradicionalismo funcionou como enfrentamento à inserção em um espaço novo no qual ele não possuía domínio, tampouco experiência profissional que o permitisse filtrar as pressões externas e manter o equilíbrio da sala de aula.

Essas dificuldades em correlacionar o que foi exposto e desenvolver um papel social docente foram narradas pelo professor Francisco em sua entrevista, por meio de um episódio ocorrido quando ainda trabalhava em uma escola da

rede municipal de Belém, no distrito de Mosqueiro, à época que ainda era professor efetivo da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC)²⁰.

Segundo esse professor, a escola possuía uma estrutura precária de recursos pedagógicos, dispondo, como principais recursos didáticos, do quadro e das salas de aula. Existia um Datashow para uso exclusivo das turmas do 9º ano, porque essas turmas faziam a Prova Brasil, desta maneira, esse recurso não estava disponível para as outras turmas ou para outros(as) professores(as), somente para os de Língua Portuguesa e Matemática²¹.

Em meio à escassez de recursos pedagógicos, o professor Francisco pensou em realizar uma atividade com os recursos disponíveis, que seriam mais fáceis de serem obtidos pelos(as) alunos(as). Deste modo, colocou em prática uma atividade sobre a temática das fontes históricas – tema que geralmente inicia os conteúdos das turmas do 6º ano do Ensino Fundamental II – com a produção da escrita da História.

Eu estava trabalhando com a temática das fontes históricas e solicitei aos alunos que trouxessem jornais e revistas e classificassem os artigos como suas fontes para fazer colagem na cartolina. Uma funcionária do apoio passou na frente da sala onde estava acontecendo a atividade e se incomodou com a quantidade de papéis cortados espalhados pela sala. Não satisfeita ela perguntou se eu era professor de Arte para estar fazendo aquele tipo de atividade, porque aquilo estava gerando sujeira na escola. Eu respondi que era professor de história e que isso fazia parte do ensino da disciplina, disse também para ela não se preocupar que depois da aula nós iríamos limpar. Então é muito difícil romper com o ensino da preleção.²²

²⁰ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

²¹ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco .

²² Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

Para quem trabalha ou já teve alguma experiência com a escola pública, deve conhecer a realidade e a precariedade de recursos e/ou de estrutura física que grande parte delas possui. Por vezes, as escolas têm poucos funcionários no apoio, o que não justifica a atitude da funcionária em “perguntar se ele era professor de artes para estar fazendo aquele tipo de atividade, por que aquilo estava gerando sujeira na escola”.

A partir dessa situação, refletimos como uma pessoa alheia ao conhecimento do ensino de História compreende e julga como deve ocorrer as aulas dessa disciplina. A funcionária dessa escola, possivelmente, foi formada dentro de uma perspectiva de ensino tradicional da preleção, o que a levou a acreditar que quem possui a “permissão” para fazer recortes e colagens são apenas os(as) professores(as) de Artes. Infere-se que ainda persiste a ideia de que as aulas de História devem se restringir a uma mediação inalterada dos conteúdos, o que Rüsen (2007) classifica como “didática da cópia”, uma maneira de repassar os conhecimentos sem uma conexão com mundo prático.

Existem produções de autores como Rüsen (2010), Barca (2005) e Schmidt (2009) com substratos e fundamentos baseados na epistemologia da História, especialmente, na teoria da consciência histórica, motivada pela necessidade de melhoria da qualidade da aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2016). Nesse horizonte da aprendizagem histórica, o ensino deve fazer sentido para vida do(a) estudante, as questões para o ensino devem partir de demandas originárias do presente e buscar o lastro no passado histórico, assim, projetar uma perspectiva de futuro.

Os anos na docência contribuíram para a construção dos saberes da experiência, levando Francisco ao desejo de romper com o ensino da preleção empregado no início de sua car-

reira, porém, essa mentalidade ainda persiste em muitos(as) docentes nas aulas de História. Para romper com essa mentalidade Francisco buscou construir, de maneira prática, com sua turma do 6º ano, uma familiaridade com as fontes históricas, para trazer sentido aos estudos das fontes, fazendo com que as aulas de História não representem um “poleiro de quinquilharias”, um amontoado de informações sem sentido de épocas distantes, mas que signifiquem uma perspectiva de vivenciar a história e, quem sabe, encontrar novas formas para ver o passado, foi a maneira pela qual o professor encontrou para realizar essa ruptura.

Como já vimos no início deste texto, Tardif et al. (1991) indicam que todo(a) professor(a) é possuidor(a) de algum conhecimento. Ao analisarmos como estes saberes se expressam no cotidiano da sala de aula, percebemos seus empenhos no desenvolvimento de suas atividades laborais, porém, observamos que as discussões de gênero, com foco na formação da cidadania, são pouco mobilizadas nas aulas de História. Eles(as) atribuem essa carência à ausência dessa discussão em sua formação, contudo, observamos que, assim como é importante construir atividades que levem em consideração as demandas discentes, também é importante que essas demandas decorram não apenas do espaço escolar em si, mas que possibilitem a abertura para que os(as) discentes compreendam que essa discussão de gênero e cidadania possa integrar o seu currículo educacional.

Saberes docentes do currículo escolar

Como já observamos no primeiro capítulo deste trabalho, o currículo é visto a partir da perspectiva de Sacristán (2013), como uma forma de orientação para trilhar o caminho traçado pelas políticas nacionais de educação.

No entanto, antes de compreender a constituição dos saberes docentes provenientes do currículo escolar e como eles foram mobilizados nas aulas de História, é importante saber o que seria esse currículo, pois não existe apenas uma forma de concebê-lo:

o currículo formal (ou pré-ativo ou normativo), criado pelo poder estatal, o currículo real (ou interativo), correspondente ao que efetivamente é realizado na sala de aula por professores e alunos, e o currículo oculto, constituído por ações que impõem normas e comportamentos vividos nas escolas, mas sem registros oficiais, tais como discriminações étnicas e sexuais, valorização do individualismo, ausência ou valorização do trabalho coletivo, etc. Estudos recentes incluem ainda o currículo avaliado, que se materializa pelas ações dos professores e das instituições ao “medirem” o domínio dos conteúdos explícitos pelos alunos e incorpora valores não apenas instrucionais, mas também educacionais, como as habilidades técnicas e práticas da cultura letrada. (BITTENCOURT, 2004, p. 104).

Essas diferentes formas de compreensão dos currículos demonstram que, mesmo diante da existência de diretrizes curriculares sistematizadas pelos sistemas educacionais para o desenvolvimento do processo educativo, com um currículo formal, o experienciado nas aulas é o currículo real (ou interativo), que integra as prescrições das instituições educacionais, que ganha forma efetiva na sala de aula a partir das interações, das particularidades e vivências entre os(as) professores(as) e alunos(as).

Conforme Bittencourt (2004), o currículo oculto também faz parte dessas experiências cotidianas, compostas pelas normas e pelos comportamentos vividos na rotina escolar, os quais são resultados das múltiplas socializações, que não estão presentes nos registros oficiais, como as situações que foram es-

planadas nos estudos de caso nesta pesquisa, tais como a discriminação de gênero e raça, a heteronormatividade compulsória e a violência contra as mulheres.

É importante lembrar que o currículo formal instituído pelo Estado, mesmo não sendo efetivado de fato na sala de aula, seleciona e define o modelo de cultura erudita e os saberes sociais que devem conter os programas escolares. Deste modo, define como deve ser a formação dessa cultura erudita, considerada aqui como uma educação hegemônica²³.

De acordo com a perspectiva de Freire (2019), essa hegemonia no campo educativo imposta pelo Estado possui maior complexidade a partir do momento que determinados grupos políticos transformam política de Estado em política de governo, orientando a conservação de uma ordem social e definindo um modelo cultural que deve estar presente nos currículos. Estes, nos últimos anos, vêm se contrapondo à discussão de gênero nas escolas.

Um exemplo disso ocorreu a partir do ano de 2015, com debates que resultaram na aprovação, no Congresso Nacional (CN), pela retirada dos termos “questão de gênero e orientação sexual” do Plano Nacional de Educação (PNE), por alguns deputados conservadores que os consideravam inadequados ao ambiente escolar (SEFFNER, 2017). Esses grupos conservadores pautam suas posições sobre educação, política social, papéis de gênero e de família em visões da autoridade bíblica, como a moralidades cristã. Quem apresenta posições progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, ecumenismo religioso, racismo e defesa do meio ambiente, sofre ataques desses movimentos (LIMA; HYPOLITO, 2019).

²³ A educação hegemônica é aquela que procura orientar a educação no sentido da conservação da sociedade em que se insere, mantendo a ordem existente, em correspondência aos interesses dominantes e que tende a hegemonizar o campo educativo (FREIRE, 2019).

A contrapartida às políticas hegemônicas é a construção de perspectivas educacionais contra-hegemônicas²⁴, colocando a educação como possibilidade para re(construir) bases para uma sociedade combativa, participativa e cidadã, não de uma forma romantizada, com a crença de que apenas a implementação de uma política curricular possa realizar toda uma mudança no sistema educacional, mas de uma forma crítica, percebendo que as raízes desse mal estão presentes nas estruturas sociais.

Desta maneira, para se vislumbrar um futuro e usar o saber como “orientação” para a práxis social, é necessário transformar a educação em uma preocupação, principalmente, no tange a esta pesquisa. A luta feminista contra as opressões inclui os direitos humanos, mas não podemos generalizar isso, agindo desta forma, negaremos a especificidade e particularidade do problema de gênero (CHIMAMANDA, 2015). Por isso, uma das propostas presentes neste trabalho está na formação continuada dos(as) professores(as) para a construção dessas perspectivas educacionais contra-hegemônicas.

Retomando a discussão sobre o currículo, o estado do Pará, assim como outros estados brasileiros, também passou por modificações em seu Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA²⁵), com objetivo de se integrar à nova proposta de ensino direcionada pela BNCC. Uma das modificações para a área de Ciências Humanas, no componente curricular do estado do Pará, foi a inserção dos Estudos Amazônicos com a História e Geografia (PARÁ, 2018).

²⁴ A educação contra-hegemônica é aquela que busca orientar a educação, tendo em vista a transformação da sociedade, posicionando-se contra a ordem existente, que busca intencional e sistematicamente colocar a educação a serviço das forças que lutam para transformar a ordem vigente, visando instaurar uma nova forma de sociedade (FREIRE, 2019).

²⁵ PARÁ. Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará. Pará, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Dqu8k-ijk67A2hwpzsMS0MS7U8-07H_Dcl/view. Acesso em: 9 maio 2020.

O DCEPA para as Ciências Humanas tem como pressuposto as relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si em diferentes espacialidades e temporalidades. Dessa maneira, como procedimentos para a utilização dessas diretrizes, deve se privilegiar o espaço amazônico em sua dimensão plural; a identidade, a memória, a religiosidades, a cidadania, as relações de gênero, as relações étnico-raciais, a paisagem, o território, os movimentos sociais, entre outros aspectos (PARÁ, 2018).

Outra modificação expressa no DCEPA foi a articulação do currículo por eixos estruturantes, subeixos e objetivos de aprendizagem, aos quais os conteúdos devem se vincular, para possibilitar o desenvolvimento de habilidades, ao longo dos anos, que compõem o Ensino Fundamental II. Essa proposta tem por finalidade evitar a fragmentação curricular, permitindo pontos de integração entre os saberes (PARÁ, 2018).

A tabela a seguir evidencia essa estrutura para o componente curricular de História a partir do eixo estruturante “valores à vida social”.

QUADRO 1 – Ciclo 3: 6º e 7º anos do Ensino Fundamental

EIXO 3: VALORES À VIDA SOCIAL	
Subeixo – 1. Participação social como garantia de direitos	
Objetivos de aprendizagem	Habilidades
Analisar as semelhanças, diferenças e permanências entre os aspectos estudados do mundo antigo ocidental e oriental.	(EF06HI01) . Identificar diferentes formas de compreensão da noção de tempo e de periodização dos processos históricos (continuidades e rupturas).

Compreender o papel das mulheres nas sociedades dos senhores de escravos e proprietários de terras e servos.	(EF06HI19). Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais. (EF06HI16). Caracterizar e comparar as dinâmicas de abastecimento e as formas de organização do trabalho e da vida social em diferentes sociedades e períodos, com destaque para as relações entre senhores e servos.
Relacionar cidadania e democracia na organização das sociedades antigas.	(EF06HI12). Associar o conceito de cidadania a dinâmicas de inclusão e exclusão na Grécia e Roma antigas. (EF06HI17). Diferenciar escravidão, servidão e trabalho livre no mundo antigo.

Fonte: DCEPA, 2018, p. 442-443.

QUADRO 2 – Ciclo 4: 8º e 9º anos do Ensino Fundamental

EIXO 3: VALORES À VIDA SOCIAL	
Subeixo – 1. Participação social como garantia de direitos	
Objetivos de aprendizagem	Habilidades
Identificar as mudanças culturais, sociais e econômicas ocorridas na sociedade e suas implicações no comportamento das pessoas.	(EF09HI26). Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.

<p>Entender a Proclamação da República como consequência do anacronismo do 2º império, e o surgimento de uma camada urbana com novas ideias e a ausência da participação popular.</p>	<p>(EF09HI01). Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil.</p> <p>(EF09HI03). Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados.</p>
<p>Analisar o poder dos militares, na tomada do Estado, como um processo de dominação e manutenção da elite política, subjugada aos interesses norte-americanos.</p>	<p>(EF09HI19). Identificar e compreender o processo que resultou na ditadura civil-militar no Brasil e discutir a emergência de questões relacionadas à memória e à justiça sobre os casos de violação dos direitos humanos.</p> <p>(EF09HI16). Relacionar a Carta dos Direitos Humanos ao processo de afirmação dos direitos fundamentais e de defesa da dignidade humana, valorizando as instituições voltadas para a defesa desses direitos e para a identificação dos agentes responsáveis por sua violação.</p>
<p>Reconhecer as melhorias nas condições de vida, as transformações socioculturais, os avanços tecnológicos e os direitos políticos são conquistas decorrentes de acordos e conflitos que ainda não são usufruídas por todos os seres humanos e, dentro de suas possibilidades, empenhar-se em democratizá-las.</p>	<p>(EF09HI22). Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988.</p> <p>(EF09HI23). Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.</p>

<p>Identificar estratégias que promoveram o combate à discriminação de grupos sociais e étnicos.</p>	<p>(EF09HI26). Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.</p>
--	--

Fonte: DCEPA, 2018, p. 450-452.

Nas duas tabelas acima, observa-se que essas diretrizes curriculares do estado do Pará subdividem o currículo em eixos e subeixos para exploração dos conteúdos. A escolha para o Eixo 3, “Valores à vida social”, e subeixo, “Participação social como garantia de direitos”, que contempla os ciclos 3 e 4 do Ensino Fundamental, deve-se à demonstração de que, para cada “objetivo da aprendizagem” contido no subeixo, possui uma habilidade correspondente na BNCC. Assim, com a compreensão docente sobre essas diretrizes, a discussão de gênero, com foco na construção da cidadania no ensino de História como consequência da vida em sociedade e da participação social nesse processo, está respaldada.

A SEDUC-PA, em parceria com a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), realizou um evento que ocorreu entre os dias 26, 27 e 28 de fevereiro de 2019, intitulado “Diálogos Circulares: I Encontro Formativo de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Escolas da Redes Públicas Municipais e Estaduais do Pará”²⁶. O objetivo desse encontro era orientar e formar os(as) docentes como multiplicadores nos 115 municípios que compõem as redes de ensino do estado do Pará sobre a

²⁶ Para saber mais sobre o evento, consultar o site oficial para divulgação de notícias do estado do Pará, chamado Agência Pará. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/pauta/588/>. Acesso em: 30 set. 2021.

nova proposta curricular do estado, em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, quando ocorre uma formação como esta, com uma quantidade elevada de participantes, o controle sobre a organização e a busca pelos objetivos podem ficar comprometidos. Muitos multiplicadores nem sequer conseguiram compreender qual era a proposta do evento, quanto mais socializar com seus pares que não puderam estar presentes. Essa falta de entendimento, aliada à ausência de uma produção didática própria para ser usada nas escolas paraenses, inviabilizou ou inviabiliza a utilização deste currículo.

Assim, mesmo reconhecendo a existência de um currículo formal para o estado, este não representa o único meio de construção de aprendizagem na sala de aula. O livro didático, que ainda é um dos mais importantes instrumentos pedagógicos utilizados pelos(as) professores(as) nas escolas públicas, acaba sendo confundido com o próprio currículo.

Ao analisar o livro didático usado pelos(as) docentes da Escola Paraense, constatamos que ele pouco ou quase nada contém de referências ao espaço amazônico. Infelizmente, o livro didático é um produto, e como produto, está condicionado por um mercado editorial (BITTENCOURT, 2004). O estado do Pará, com suas dimensões continentais, representa uma grande pluralidade cultural, que não está contemplada nesses livros didáticos, os quais, em geral, são oriundos do Sudeste do país.

Não existe dúvida de que professores(as) busquem estimular seus/suas alunos(as) para o desenvolvimento de atividades com um olhar para novos temas, mas, para isso, é necessária a qualificação profissional, a socialização de experiências, a estrutura mínima de recursos, que são negligenciadas a muitos(as) docentes de escolas públicas do Pará.

Deste modo, esse sistema deposita nos(as) docentes o papel “heroico” de fomentador dos olhares diferenciados para novos temas e metodologias de ensino (PARÁ, 2018).

Muitos(as) professores(as) que trabalham na rede pública de ensino possuem jornadas de trabalho longas, com pouca ou nem uma carga horária em cursos de qualificação e extensão para pesquisa; alguns estão afastados da vida acadêmica para se sentir preparados(as) para os debates sobre novos temas, como assinala o DCEPA. Isso deveria fazer parte de um projeto de formação continuada, mas não é a realidade que os(as) docentes têm vivenciado.

Fazer “provocações históricas”, como indica o DCEPA, talvez não seja difícil porque isso faz parte do *métier* do historiador. O problema não está em relacionar o ensino de História aos “novos” conceitos, criando pontos de reflexão entre o passado e o presente (PARÁ, 2018), mas em se adequar às mudanças e, ao mesmo tempo, elaborar material que priorize a realidade amazônica, sem qualificação para isso, além de conciliar com uma carga horária elevada em sala de aula. Por isso, o mais comum é que eles(as) priorizem a utilização do livro didático em suas aulas, por uma questão de viabilidade.

A partir do entendimento do que é o currículo e como ele pode ser materializado de forma efetiva no espaço escolar, buscaremos compreender como ele se constitui como base dos saberes docentes (curricular) pelos(as) professores(as).

Os saberes dos currículos apresentam-se nos discursos, nos objetivos, nos conteúdos e nos métodos, a partir dos quais a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu como modelo da cultura erudita e da formação na cultura erudita (TARDIF et al. 1991). Contudo, a apropriação dos saberes curriculares, a partir de um currículo formal, não é algo automático, existe uma complexidade nisso.

Os(as) docentes não seguem, de forma literal, essas diretrizes curriculares, existe uma mediação entre o currículo formal, o real e o oculto, que são adaptações às normas e às realidades das escolas. No entanto, como uma estratégia hegemônica para o cumprimento dessas diretrizes, o próprio sistema indica livros didáticos. Como vimos, esses ainda são a principal ferramenta metodológica no processo de ensino-aprendizagem. Por isso, não podemos perder de vista a dimensão material desse produto, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista (BITTENCOURT, 2004).

Essa característica mercadológica, editorial e capitalista fez com que o Estado estivesse sempre presente na dimensão educativa do currículo vivido: interferindo indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e, posteriormente, estabelecendo critérios para avaliação, seguindo, geralmente, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro se torna um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2008).

Por que estamos falando do material didático como um instrumento de aquisição dos saberes docentes (do currículo)? Porque perguntamos a todos(as) os(as) nossos(as) entrevistados(as) “que tipo de material didático utilizavam em suas aulas de História”? Todos(as) declararam sua adesão ao livro didático como ferramenta metodológica. O professor José Augusto nos relatou que, na escola pública, o livro didático é uma importante ferramenta devido à diversidade de textos que nele existe²⁷. Já o professor Francisco nos apontou uma das grandes dificuldades enfrentadas nas escolas públicas relacionada a esse material:

²⁷ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com o professor José Augusto.

O material que utilizamos dependendo da série, é comum utilizarmos bastante o livro didático, que é um recurso importante porque as vezes é o único livro de história o qual eles têm acesso, esse ano [2020] ainda não foi entregue o livro didático deles, e talvez não seja porque o governo não mandou em quantidade suficiente para todos os alunos, mas nós temos utilizado no próprio ambiente escolar, onde alunos utilizam sem poder levar pra casa.²⁸

O emprego do livro didático viabiliza o aprendizado dos(as) alunos(as). Segundo o professor Francisco, sua ausência prejudica a dinâmica da aula. Ele nos relatou o quanto é difícil e complicado nos 90 minutos de aula, equivalente a duas aulas para o Ensino Fundamental II, copiar um texto para discutir com seus/suas alunos(as). Nas escolas públicas, não é permitido coletar dinheiro para a reprografia de textos; muitos(as) professores(as) não possuem recursos financeiros para entregar cópias para todos(as) os(as) alunos(as). Além disso, a realidade material de muitos(as) alunos(as) é tão precária que muitos(as) deles(as) não têm dinheiro nem para alimentação ou para a condução, quanto mais para fazer cópias de textos. Por isso, o livro didático ainda é visto como um instrumento fundamental para as aulas.

Se, por um lado, este instrumento é essencial para o andamento das aulas, quando ele não é distribuído nas escolas, os problemas podem ir além do prejuízo no ensino-aprendizado, como nos mostrou a professora Maria

O livro didático é a base, por mais que a gente tenha críticas temos que usar! É o principal material didático que a gente recebe, que temos disponível na sala de aula. No meu caso, eu tenho “bursite”, para ficar escrevendo no quadro não dá. Só escrevo quando é necessário.²⁹

²⁸ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

²⁹ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, com a professora Maria.

Esse tipo de doença “bursite” é comum em professores(as), devido ao esforço repetitivo, justamente pela ausência de recursos didáticos, como vimos acima. Os(as) docentes necessitam encontrar alternativas para fazer com que os(as) alunos(as) tenham acesso às discussões desenvolvidas nas aulas. Infelizmente, copiar no quadro os textos, mesmo que de forma resumida, ainda é uma alternativa, mas que prejudica a saúde docente, provocando doenças relacionadas ao esforço repetitivo.

Bittencourt (2004) indica que este material é muito criticado, por vezes, até é considerado o culpado pelas mazelas do ensino de História. A autora avalia que os livros didáticos são, invariavelmente, um tema polêmico, indicando que diversas pesquisas têm revelado que são um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”. Entretanto, eles continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o país, caracterizando-se pela variedade de sua produção (BITTENCOURT, 2004).

Como esse material didático, que pode ser um instrumento a serviço da ideologia e da perpetuação de um “ensino tradicional”, mas que ainda é uma das principais ferramentas usadas no trabalho diário das escolas públicas, pode jemplorar as discussões de gênero e cidadania no ensino de História? Essa foi uma das perguntas feitas nas entrevistas. O professor José Augusto respondeu:

Isso depende do professor a utilização do livro [...]. Esse livro que nós usamos é o novo Araribá, hoje existe uma lógica internacional de menos leitura, uma pressa em formar. O livro também está inserido nesse contexto. [...]. Quando se fala de gênero eu digo que isso é uma discussão nova, as pessoas pensam que nós queremos desvirtuar alguém, não é isso. Gênero seria uma “escolha” que cada pessoa tem. O que eu entendo “o cara” nasce menino ou

menina, mas ele(a) que vai escolher se quer se vestir como menino ou menina, não está satisfeito com sua sexualidade tem que ser respeitado. Também existe uma propaganda em torno disso, as pessoas justamente por não conhecerem, principalmente o lado conservador, joga para o lado transcendental que é “coisa do diabo”, que querem destruir as famílias, querem fazer a devassidão. Eu já expus essa discussão na sala, teve uns que se reservavam, é outros se revoltavam, porque já vem com a educação de casa que o professor não pode discutir isso, que não é um comportamento adequado para um professor, se agir assim pode estar doutrinando.³⁰


É importante compreender o não dito; não foi respondido se o livro contempla a discussão de gênero e cidadania. Não é papel deste trabalho realizar uma análise aprofundada do livro didático “Araribá Mais”, que é o livro usado pelos(as) professores(as) da Escola Paraense, porém, para essa discussão, vale lembrar que, nessa coleção didática, existem propostas, mesmo que em tópicos reduzidos ou em box, isto é, pequenos textos complementares que evidenciam a discussão de gênero, ou melhor, o papel das mulheres ao longo da história.

Esses textos podem servir como um ponto de partida para a realização, o desenvolvimento e a problematização da discussão de gênero nas aulas de História. A imagem 2, presente no livro didático “Araribá Mais” do 8º ano do Ensino Fundamental II, pertence à unidade temática “O fim da escravidão no Brasil”, apresentando o seguinte Objeto do Conhecimento: “A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil”. Nela, explora-se a Habilidade EF08HI22: “Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do

³⁰ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 11 de março de 2020, com o professor José Augusto.

século XIX”, tem como texto complementar, nesse capítulo, na seção “Lugar e Cultura”, “Mulheres no Brasil do século XIX”.

IMAGEM 2 – Texto complementar da seção “Lugar e Cultura”



AS MULHERES NO BRASIL DO SÉCULO XIX

De acordo com a Constituição Brasileira de 1988, homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações. Essa igualdade, porém, nem sempre existiu. No passado, as mulheres eram, em sua maioria, subordinadas juridicamente aos homens.

Embora representassem quase metade da população do Brasil na primeira metade do século XIX, as mulheres não eram consideradas cidadãs e não podiam votar. Passaram-se anos de longas batalhas políticas e jurídicas para que as mulheres pudessem desfrutar de direitos como igualdade e liberdade.

A legislação que tratava da família no Brasil, no século XIX, era pautada pela ideologia patriarcal. As mulheres das famílias de elite, embora fossem privilegiadas em relação às mulheres pobres e às escravizadas, não tinham direito de trabalhar fora do lar ou estudar. Além disso, era o marido quem administrava as propriedades da esposa.

É importante notar que, nos primeiros anos do século XIX, os problemas que afetavam as mulheres negras, principalmente as escravizadas, eram ainda mais graves do que os vivenciados pelas mulheres brancas. As mulheres escravizadas eram vistas apenas como propriedade de seus senhores e, muitas vezes, eram exploradas sexualmente. Em geral, trabalhavam na lavoura e nos serviços domésticos.

Para muitos estudiosos, a vida das mulheres brasileiras começou a mudar com a chegada da família real portuguesa ao Brasil, em 1808, quando as brasileiras, ao menos as pertencentes à elite, passaram a vislumbrar novas possibilidades em seu cotidiano. A partir de então, os eventos sociais tornaram-se mais frequentes, e as mulheres da elite do Rio de Janeiro passaram, por exemplo, a aprender música, dança e francês.

Em outubro de 1827, uma lei determinou a criação de estabelecimentos de ensino voltados para o público feminino nas cidades e nas vilas mais populosas do Brasil. Com

INSTITUTO NACIONAL DE RECURSOS HUMANOS

Fonte: Livro didático “Araribá Mais” – 8º Ano.

Essa seção nos traz uma sugestão de como poderia ser a realização de uma aula para que a discussão estivesse para além da presença das mulheres na história. Os(as) docente podem partir do presente, da observação cotidiana das vidas de suas alunas, das mães dessas alunas, para compreender as diferenças entre a vida de mulheres negras e a de mulheres brancas, reconstruindo conceitos como patriarcado, liberdade, igualdade, equidade, gênero, cidadania, entre outros.

Não podemos esquecer que o livro didático está inserido em um contexto mais amplo, acompanhando o mundo global, sem perder de vista seu papel como produto cultural. No entanto, ao contrário do que foi dito pelo professor José Augusto, essa discussão de gênero não é nova. Ela foi e ainda é

silenciada, inclusive, nos livros didáticos, quando observamos essa temática sendo deslocada para um pequeno texto complementar. Esse silenciamento contribuiu para os equívocos sobre as discussões de gênero, pois, geralmente, são associadas à orientação sexual. Observamos isso no discurso do professor José Augusto.

No decorrer de sua entrevista, José Augusto, algumas vezes, associou o conceito de gênero à orientação sexual, demonstrando falta de conhecimento sobre a temática, justificando a ausência da discussão pela posição adotada pelo senso comum, embasado na doutrina judaico-cristã. Sem dúvida, ele tem razão ao dizer que os(as) alunos(as), quando interagem nas aulas de História, apresentam suas concepções e visões pautadas em sua cultura familiar, que pode estar ligada à doutrina cristã. Entretanto, as aulas de História devem construir ambientes de discussões para a quebra de paradigmas, para re(construção) de valores e, principalmente, para a construção de cidadania, que acabam sendo negados quando deixamos de reconhecer a existência das diferenças na escola.

O professor Francisco também respondeu nosso questionamento “se o livro didático contempla a discussão de gênero e cidadania no ensino de história?”:

Acredito que sim, e dependendo do objeto do conhecimento que está sendo tratado há um enfoque maior nessa discussão. [...] Os outros recursos que também compõe as aulas trazem esse tipo de discussão, por exemplo, quando eu desenvolvo as aulas oficinas a respeito da cultura marajoara, o recurso didático trabalha o conceito de cidadania em maior ou menor medida. Já na Grécia e Roma Antiga no 6º ano e no 9º ano faz referência ao conceito de gênero e cidadania. [...] Talvez seja um puxão de orelha pra mim, mas nem em todas as aulas esses conceitos são trabalhados com os alunos, são em momentos pontuais. Por exemplo, trabalhei um conteúdo, aí eu puxo para o

presente, para fazer esse tipo de abordagem. [...] Em história o estudo de gênero se refere aos estudos que considera diferentes sujeitos nas narrativas, por exemplo, como diz Marc Bloch “a história é o estudo do homem no tempo”, ele trata os homens como uma categoria universalizante, se referindo a uma diversidade, não apenas cultural, mas também de gênero tratando homens, mulheres e também outras orientações sexuais. Por exemplo, o caso comunidade LGBTQIA+.³¹

O professor Francisco reconhece que negligencia a discussão de gênero em suas aulas de História. Ele acredita que o livro didático contempla essa discussão, mas a condiciona a uma menção no Objeto do Conhecimento, mais especificamente, nos boxes. Isso não seria um problema se essa menção viesse acompanhada de uma discussão mais aprofundada sobre o assunto. A associação do conceito de gênero a uma categoria de análise específica resulta da questão da mobilização dos saberes do currículo nas discussões de gênero e cidadania. Contudo, os(as) docentes ainda estão engessados(as) em desenvolver uma história linear, seguindo todos os conteúdos do livro didático. Por isso, a menção a mulheres só aparece de forma rápida, quando o capítulo do livro didático traz um texto complementar ou um box.

Francisco demonstrou como mobiliza o conceito de gênero e cidadania nas suas aulas de História. Ele realiza uma abordagem sobre o tema quando aparece uma indicação nos conteúdos, como, por exemplo, no Mundo Grego e Roma antiga. Todavia, a presença das mulheres na história, que é a categoria de gênero utilizada por ele, ocorre por comentários, como se elas só estivessem presentes na história em momentos pontuais. Assim, é essencial o reconhecimento de que os estudos de gênero considerem diferentes sujeitos na narrativa his-

³¹ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

tórica, como foi indicado por este professor. Contudo, atualmente, uma das lutas feministas é a visibilidade das mulheres como sujeito social e político, e uma das formas de reconhecer isso é abrir espaços para que elas apareçam como seres individuais, e não universalizantes.

Por fim, vamos acompanhar a resposta da professora Maria ao nosso questionamento, “se o livro didático contempla a discussão de gênero e cidadania no ensino de história?”:

Se você for pensar na construção do livro didático, por exemplo, no 6º ano dá pra trabalhar com gênero e cidadania na Grécia e Roma Antiga, dá pra fazer comparações. No 8º ano quando vou falar de Revolução Francesa dá pra falar das mulheres, da cidadania com o estabelecimento do civismo políticos, fazendo reflexão pra quem era? Na história do Brasil dá pra falar das constituições que vão mudando, quem poderia votar? [...] Algumas vezes encontramos dificuldades para aprofundar as discussões de gênero, alguns alunos possuem posições machistas, mas para desenvolver as atividades nós vamos vendo, trabalhando. Eu fui usando exemplo deles mesmos, das situações cotidianas. Nós aproveitamos as coisas que surgem em sala de aula, como coisas que eles trazem do cotidiano deles, nós aproveitamos para colocar no nosso bloco de conscientização.³²

Maria acredita que o livro didático contempla a discussão de gênero e cidadania no ensino de História. Em sua abordagem metodológica, ela mobiliza seus saberes para construir espaços de discussões, problematizando a temática de gênero. Um dos motivos para que isso aconteça está em sua proximidade com o movimento feminista. Outro motivo está no tempo disponível para a realização das aulas. A turma em questão pertence ao projeto Mundiari, isto é, são adolescentes em processo de aceleração do Ensino Fundamental, signifi-

³² Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, com a professora Maria.

cando que o programa dessa turma é diferenciado em relação ao Ensino Fundamental II regular. Em decorrência disso, ela possui uma CH maior com essa turma, que ultrapassa os 90 minutos semanais da disciplina de História.

Em virtude dessas aulas do Mundiari possuírem um programa diferenciado, Maria usa situações do próprio cotidiano escolar e das socializações de gênero dos(as) alunos(as) para a valorização de gênero e da identidade negra, como indica Fernando Seffner (2010), para a construção de uma aprendizagem significativa:

Nós fizemos o trabalho com a Zélia Amador que foi homenageada na feira do livro. Quando nós falamos de mulheres, da questão da identidade negra, fizemos um trabalho de valorização dessa identidade negra. Fizemos uma espécie de biografia, buscamos a história dela, sua trajetória de luta. Mas que apesar de tudo ela conseguiu conquistar um espaço que poucas pessoas conseguem, mostrando que ela é uma imagem positiva. Eu quis trazer isso pra eles se reconhecer e se identificar, que o negro pode ocupar espaços de destaque.³³

Percebemos que Maria modifica seu itinerário formativo à medida que vão emergindo questões no cotidiano de suas aulas, propondo o desenvolvimento de discussões e destacando as demandas dos(as) alunos(as). Além disso, ela procurou valorizar as personalidades intelectuais da Amazônica, como a professora Zélia Amador de Deus. Essa discussão realizada por Maria sobre a trajetória de vida de Zélia Amador foi importante para incentivar jovens negros(as) a despertarem suas potencialidades. Uma hipótese para a diferença na abordagem pelos(as) docentes pode estar nos elementos formativos experimentados por eles(as). Infeliz-

³³ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, com a professora Maria.

mente, não foi possível realizar essa análise, uma vez que não conseguimos fazer a etnografia das trajetórias docentes.

Como podemos perceber ao longo deste capítulo, o problema não é a existência ou não de saberes docentes, nem de julgar qual dos(as) docentes realiza seu trabalho de forma adequada à temática de gênero. A questão era compreender como esses(as) professores(as) de História da Escola Paraense mobilizaram seus saberes (da formação, do currículo e da experiência) para as discussões de gênero e cidadania no ensino de História.

Os saberes da formação acessados para a abordagem de gênero não estavam diretamente ligados a uma instituição formal, como a universidade, mas sim pelas interações sociais, culturais e políticas, como as palestras sobre a violência contra a mulher, o movimento feminista etc. Acerca dos saberes da experiência, o próprio cotidiano escolar impõe a existência de uma discussão de gênero, porém, o que acaba prevalecendo nas aulas de muitos(as) professores(as) são os comentários rasos devido à falta de domínio sobre o assunto.

A respeito dos saberes oriundos do currículo escolar, observamos que os(as) docentes acabam por confundir o livro didático com as diretrizes curriculares. Assim, o livro didático funciona como o próprio currículo, silenciando a discussão de gênero para aqueles que o seguem como um manual. Em vista disso, essa questão se torna problemática, como vimos, grande parte dos(as) docentes permanece engessado em cumprir a grade curricular hegemônica, não se detendo à discussão mais aprofundada, não mudando seu itinerário formativo.

A Escola Paraense trabalha com o desenvolvimento de projetos; nesta pesquisa, destacamos dois, “Cidadania Ativa” e “Educação e Valores Humanos”. Eles foram construídos com a comunidade escolar, utilizando, como meios

para a sua realização, as metodologias ativas, a pedagogia de projetos e os eixos temáticos, com vistas à integração interdisciplinar e a maior autonomia docente (PARÁ, 2019/2020).

Nos projetos supracitados, observamos uma priorização por questões ligadas à cidadania, as quais são discutidas pelo viés político, e o silenciamento das questões ligadas ao gênero. A almejada prática social para o exercício da cidadania só pode ocorrer mediante a inserção dos(as) sujeitos(as) sociais como partícipes da sociedade, por isso, nossa preocupação está em relacionar a discussão de gênero com a construção da cidadania. Em nossa pesquisa de campo, observamos demandas para essa discussão, vimos que as mulheres, em especial, as negras, ainda têm um longo caminho para trilhar em direção à efetivação de seus direitos, que são interseccionados pelo gênero, pela raça e pela classe.

Deste modo, acreditamos que essa experiência da construção de projetos é salutar, pois o currículo escolar do Paraense, que foi pensado junto à comunidade escolar, buscou garantir o empoderamento dos sujeitos no processo de sua escolarização, além de possibilitar ações antidiscriminatórias (PARÁ, 2019/2020), para combater ações como as vistas nos estudos de caso – não por acaso, essas jovens eram todas negras.

Assim, a busca por demandas para o desenvolvimento de ações no ambiente escolar deve partir desse campo: o cotidiano das relações sociais. Acreditamos que desenvolver esta pesquisa foi importante, pois, mesmo trabalhando com uma quantidade reduzida de docentes, os quais eram os únicos desta escola, observamos que as socializações de gênero influenciam seus olhares, suas posturas e suas escolhas. Por isso, a importância de compreender como esses(as) docentes mobilizavam seus saberes docentes para o desenvolvimento das discussões de gênero e cidadania no ensino de História.

Os resultados constataam que grande parte dos(as) docentes mobiliza o livro didático como principal ferramenta pedagógica. Compreendemos essa demanda em razão de todas as dificuldades que discutimos ao longo deste capítulo. No entanto, também observamos uma tendência de transformação deste material em currículo. Isso é problemático, pois o livro didático, como já foi dito, é um produto mercadológico, localizado em um lugar hegemônico, o qual desconsidera as diversidades locais e seus sujeitos, além de se manter fiel às estruturas eurocêntricas e lineares.

Deste modo, nossas sugestões surgem no sentido de romper com essa visão tradicional, entendendo que a discussão de gênero não é nova, mas que foi silenciada e sua ausência traz consequência, principalmente, para seus representantes, no caso deste estudo, as mulheres negras, impedindo o avanço e a efetivação de direitos sociais, políticos, civis.

No próximo capítulo, exploraremos uma possibilidade para a superação dessa lacuna no ensino de História, com a proposição de uma formação continuada por meio de minicurso e apresentação de uma sequência didática para o Ensino Fundamental II, com o foco de discussão voltado à temática de gênero e à construção da cidadania através das aulas de História, em consonância com a BNCC e o DCEPA.



FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: POR CONQUISTA DE DIREITOS

De modo geral, o senso comum considera bons/boas professores(as) aqueles(as) que “dão uma aula show”. O verbo bitransitivo e irregular “dar” remete a um processo unilateral – ato de entregar algo sem obter nada em troca, ou, no caso da aula, quando a centralização e a apresentação do conteúdo estão apenas em uma das partes, o(a) docente. Essas aulas “show” são pautadas na preleção – a exposição de conteúdo –, considerando os(as) alunos(as) como meros receptáculos de informações.

Paulo Freire (1996) aponta como necessário para uma formação docente com perspectiva progressista a clareza de que ensinar não é apenas transferir conhecimento, mas uma possibilidade para a produção e construção deste. O conhecimento, segundo ele, precisa ser vivenciado, essa vivência deve ser seguida por uma abertura às indagações e às curiosidades dos(as) alunos(as). Os(as) professores(as) devem se compor-

tar como seres críticos, inquiridores, inquietos(as) perante a sua tarefa de ensinar, e não apenas depositar conhecimento (FREIRE, 1996).

Como nos mostrou Freire (1996), as aulas podem funcionar como um acontecimento espetacular, mas no sentido de que os(as) alunos(as) se tornem protagonistas nesse espetáculo, que não fiquem inertes ou apáticos, que participem ativamente do processo educativo. O(a) docente tem um papel importante nessa ação, estimulando e provocando os(as) estudantes para que estabeleçam diálogos e agucem sua criticidade, contribuindo para que vivenciem experiências educativas.

Seffner (2010) considera que há muitos modos para compreender uma aula, mas é fundamental que o objetivo desta seja a realização da aprendizagem histórica, possibilitando algum significado à vida dos(as) aprendizes. No ensino de História, isso é alcançado quando os(as) alunos(as) olham sua realidade, seu entorno social e político, refletindo sobre as contribuições de outros tempos, outras sociedades, outros grupos sociais que vivenciaram situações semelhantes. Por isso que a produção de saberes de natureza histórica e a reflexão desses saberes devem partir da vida social, cultural e afetiva dos(as) alunos(as). O aprendizado escolar de natureza histórica deve ser uma troca de experiências, e não uma limitada introjeção de conteúdo, já que o propósito desse aprendizado é o convívio em sociedade e o exercício da cidadania (SEFFNER, 2010).

Os(as) professores(as), ao ministrarem uma aula, geralmente, realizam um planejamento prévio. Nesse planejamento, devem ser observadas questões que permeiam ou atravessam o desenvolvimento dessa aula. Esse(a) docente, ao iniciar sua aula dentro desse planejamento, com uma proposta definida, um conteúdo, objetivos e fazendo conexão com outras disciplinas, tem a perspectiva de uma

aula produtiva. No entanto, Seffner (2010) indica que sempre pode ocorrer algo que fuja do previsto, isto é, o contingenciamento, o que não estava programado para acontecer.

Trouxemos um exemplo desse contingenciamento pausado na preleção, obtido a partir das entrevistas com um dos professores participantes da pesquisa. Em uma de suas aulas de História para os(as) alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio, na qual discutia a unidade temática “A República no Brasil”, esse professor realizou o planejamento prévio, porém, em um determinado momento da aula, ele mencionou que, no contexto do início da República, os capoeiristas foram marginalizados e associados à malandragem¹.

Nessa ilustração da marginalização da capoeira à época do início da República brasileira, o professor José Augusto levou o exemplo do capoeirista João Francisco dos Santos, conhecido como “Madame Satã”, um artista carioca, negro, homossexual e boêmio, que marcou a história do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX². Para essa aula, o termo “homossexual” implodiu uma série de questões nos(as) alunos(as), sendo inevitáveis as comparações, analogias e curiosidades sobre como era a vida de um homem negro e homossexual na primeira metade do século XX e as questões relacionadas à temática de gênero no tempo presente.

O professor José Augusto não estava preparado para o contingenciamento nem para as inúmeras questões e histórias que surgiram a respeito da temática. Como essa aula estava pausada na preleção, o impulso do professor foi retornar para o

¹ Segundo Paula Lacerda (2005), a caça a prostitutas, homossexuais, mendigos e negros poderia vir cotejada com o percurso dos ideais eugenistas no Brasil. A disseminação de medidas que objetivavam a “melhoria da raça” iniciou-se no Brasil com a fundação da Sociedade Eugênica de São Paulo em 1918. Para saber mais, ver LACERDA, Paula. O Barão da Ralé O Mito Madame Satã e a identidade nacional brasileira. *PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva*, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, p. 151-170, 2005. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400838207009>. Acesso em: 5 set. 2021.

² *Ibidem*, p. 154

conteúdo sobre a República no Brasil, sem responder às questões postas pelos(as) alunos(as). O retorno ao conteúdo sem as respostas representou a perda de uma oportunidade para a construção de uma aprendizagem significativa sobre a temática de gênero (SEFFNER, 2010).

Neste ponto, encontramos uma das grandes diferenças das aulas conferências, pois elas desconSIDERAM os comentários dos(as) alunos(as). Isabel Barca (2004) pontua que, nesse modelo, o saber pode ser problematizado, o problema que a atenção permanece centrada na atividade docente. O(a) professor(a)-pesquisador(a) deve agir como um investigador social e aprender a interpretar o mundo conceitual dos(as) alunos(as), considerando suas ideias prévias, não para avaliar como certas ou erradas, mas para ajudar a modificar positivamente a conceituação dos(as) alunos(as) (BARCA, 2004).

Seffner (2010) diz que, muitas vezes, esses comentários dos(as) alunos(as) são as formas que eles(as) encontraram para estabelecer conexões entre as preocupações geradas no seu “mundo”, as culturas juvenis, e os conteúdos dos programas escolares, que geralmente são distantes da realidade vivida por eles(as). Desta maneira, é importante encontrar um meio para integrar a cultura juvenil, a educação e o exercício de cidadania, se o objetivo for realizar uma aprendizagem mais significativa.

Juarez Dayrell (2007), ao discutir sobre a cultura juvenil, indica suas quatro dimensões: a cultural que corresponde às expressões culturais que demarcam o que é jovem; as sociabilidades que são constituídas pelo estabelecimento de identificações; o espaço que ganha importância a partir dos significados atribuídos a ele e ao tempo, pois a juventude assume novos significados, perdendo a condição única de momento de preparação da vida adulta.

Consideraremos apenas uma dessas quatro dimensões, que é a cultural, vista como um espaço privilegiado de práticas, representações, símbolos e rituais, em que os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos. Esses estilos são manifestados pelos próprios corpos dos(as) alunos(as), nas roupas, nas tatuagens, nos *piercings*, nos brincos, compondo marcadores de identidades individuais e coletivas dessa cultura juvenil, além projetar um status social almejado. Esses veículos das expressões juvenis os(as) diferenciam de seu grupo e, ao mesmo tempo, os(as) integram nesse mundo juvenil (DAYRELL, 2007).

No âmbito da cultura juvenil, a música pode ser um elemento de aproximação e ligação entre seu mundo e o ensino de História. Contudo, não podemos esquecer que existe uma disputa cultural, inclusive, na cultura de massa de diversos gêneros musicais, como, por exemplo, o rap, as canções gospel, o forró, o sertanejo universitário, a cultura cult alternativa, ou seja, diferentes gêneros se atravessam e se tangenciam constantemente. Entretanto, a cultura oriunda da periferia representa essa simbiose de perspectivas, gostos e ações que, por vezes, se materializam nas sociabilidades cotidianas e nos compartilhamentos identitários dentro e fora do ambiente escolar³, como vimos em Dayrell (2007), uma mobilização em torno da busca de afirmação identitária.

Essas referências identitárias ajudam na mediação do conhecimento, os(as) aproximam das discussões na disciplina de História, forma diferente de conceber uma aula de História não como uma “aula show”, com o protagonismo do(a)

³ Contribuição obtida a partir de conversa com o Professor e Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PPGEH)/Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFGA), José do Espírito Santo Dias Junior.

docente, mas como uma troca de experiência entre os(as) docentes e os(as) alunos(as). A contrapartida seria compreender como os saberes da experiência docente, mobilizados a partir do conhecimento da realidade experienciada pelos(as) discentes, podem ajudar a interpretar o passado (a história), estabelecendo um significado para a vida prática e o convívio em sociedade, motivadores de uma educação histórica.

Ao pensarmos sobre as relações estabelecidas no convívio social, o conceito que nos deparamos é o de cidadania. No Brasil, esta discussão ganhou força a partir da reconstrução da democracia no período pós-ditadura militar. Com a reabertura política em 1989, a euforia gerada na sociedade trouxe a convicção de que conquistar o direito ao voto traria a garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego e de justiça social (CARVALHO, 2002).

Infelizmente, isso não passou de uma ilusão. Um pouco mais de trinta anos depois da reabertura política, são revisitadas as noções de democracia e cidadania. Foi percebido que a reconquista do direito ao voto não foi e não é suficiente para aplacar os problemas sociais, econômicos e políticos existentes no país, uma vez que os próprios mecanismos e agentes do sistema democrático se desgastaram e perderam a confiança dos cidadãos (CARVALHO, 2002). Desta maneira, a própria noção de democracia passou a ser questionada ao se perverter a ideia de liberdade de expressão com desrespeito às individualidades e à coletividade, provocando dificuldades no convívio social.

No ensino de História, o conceito de cidadania deve estabelecer uma relação entre as construções históricas sobre o conceito de gênero e a luta de grupos minoritários, como as mulheres, em especial, as mulheres negras, por esses direitos civis, liberdade de ir e vir sem temer ser estuprada ou assas-

sinada, igualdade perante a lei para que possam ter isonomia de remuneração e jornadas de trabalho, manifestar seu pensamento sem rótulos de “históricas” ou “vitimistas”, usufruir de direitos, como evidenciou Carvalho (2002), cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todas(os).

A cidadania, no ensino de História, exerceu, e continua exercendo, um papel importante na formação educacional em diferentes configurações e diversos contextos históricos, como, por exemplo, o projeto educacional instituído nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil. Por possuir esse caráter formativo, Selva Guimarães (2016) alertou sobre sua força e fragilidade, e como ele pode ser usado como política de governo presente nas propostas curriculares.

Nesse contexto político de ditadura civil-militar, existia uma ausência de liberdade de expressão, que cumpria um objetivo desse regime antidemocrático. Por esse motivo, a disciplina de História foi substituída por outras que atendessem às expectativas desses governos. Assim, houve a substituição pela disciplina de Estudos Sociais, que diluía o estudo da História, privilegiando conteúdos voltados à formação cívica e ao ajustamento do jovem, de acordo com os interesses do Estado (FONSECA, 2003).

Se, hoje, com as novas configurações para o ensino de História, não possui mais uma formação de caráter cívico, ainda temos outras preocupações. Buscamos superar as permanências de uma tradição positivista, eurocêntrica e linear, privilegiando mitos nacionais (FONSECA, 2003); o ensino tradicional vem disfarçado de discussões inovadoras. Vimos, no primeiro capítulo, que uma das fontes para os saberes docentes é o livro didático, e as problemáticas ocasionadas pelo conflito entre esse instrumento e o currículo vivido.

Assim, como observamos no início deste texto, a jornada ainda é longa para a superação desse ensino tradicional da preleção. As transformações nas políticas educacionais introduziram novas discussões e abordagens. Esta discussão sobre as transformações ocorridas no ensino de História, ao longo do tempo, teve como finalidade, em alguns momentos, desenvolver valores comuns e formar uma mão de obra especializada e tecnicista, voltada apenas ao mercado de trabalho.

Peter Lee (2016) e Fonseca (2003) alertam para não transformar a história em um espaço de exclusão, onde os conteúdos são introjetados nos(as) alunos(as), reproduzindo uma ideia de que eles(as) não fazem parte da história. Pelo contrário, o ensino da História deve possibilitar o alargamento dos horizontes, trazendo perspectivas aos sujeitos históricos, que podem e devem exercer a cidadania. Fonseca (2003) questiona: como lutar por direitos vivenciando a exclusão no cotidiano? A forma de exercer cidadania, pensada neste texto, está na busca por voz, empoderamento e inclusão das mulheres, em especial, as mulheres negras, que foram silenciadas, excluídas e inferiorizadas ao longo da história.

Conforme Carvalho (2002) uma das condições da cidadania é o gozo dos direitos civis, sociais e políticos; se existe exclusão, é porque esses direitos não foram alcançados. Então, pode-se dizer que esse sujeito excluído não é um cidadão? A ausência de uma das dimensões da cidadania não elimina as demais. Contudo, esse sujeito não possui cidadania plena ao ser impossibilitado do gozo de alguns de seus direitos. Por isso, discutimos sobre empoderamento para as mulheres, sobretudo, as negras, mas também refletimos sobre o peso da heteronormatividade que recai sobre os homens, buscando desconstruir os vícios normativos de uma sociedade patriarcal.

Por isso que o ensino de História, realizado de maneira crítica, aponta as dificuldades e os problemas decorrentes de questões históricas, impeditivas para o alcance da equidade. É no ambiente democrático que o indivíduo se constrói como cidadão, reconhecendo seu lugar social e compreendendo que a obtenção da cidadania também é construída a partir de lutas, mediação e conciliação.

Essa busca pela obtenção da cidadania e dos direitos para os sujeitos se entrelaça com questões historicamente construídas. Usamos o exemplo mostrado no estudo de caso presente no primeiro capítulo, quando uma aluna relata para sua família que não gostaria de frequentar mais a escola, devido aos seus colegas não aceitarem sua cor, aparência ou gênero. Isso está relacionado às questões de exclusão, pautadas no racismo, nos padrões estéticos aceitos socialmente e no gênero, que é um conceito que possui historicidade, por isso, a importância para que essa discussão esteja presente nas aulas de História.

Compreendemos que não existe uma fórmula mágica para o desenvolvimento dessas discussões nas aulas de História, assim, propomos uma sugestão didática para que possamos percorrer esse caminho e superar o tradicionalismo nas aulas pautadas na preleção, com o rompimento do eurocentrismo e da linearidade dos programas educacionais. Nossa proposta é simples e ousada ao mesmo tempo, porque demanda tempo e permanência de atenção à discussão de um mesmo Objeto do Conhecimento (conteúdo) em mais de uma aula, que é uma das preocupações dos(as) docentes, pois parece automático o passeio por vários conteúdos, sem aprofundamento.

Para a apresentação dessa proposta didática, que surgiu como resultado da pesquisa realizada com professores(as) da Escola Paraense, pensamos em desenvolver um minicurso para incentivar a construção dessa proposta em suas aulas

de História. Todo processo de pesquisa foi acompanhado de dificuldades no planejamento, assim, tivemos que fazer adaptações. Nosso trabalho foi atravessado por um contexto pandêmico que nos trouxe muitas dificuldades para sua conclusão. Exploraremos melhor essas dificuldades quando falarmos sobre os resultados do minicurso.

Nas próximas linhas, traçaremos o percurso para a realização do minicurso, que pode servir como base para quem deseja se tornar um multiplicador e/ou (re)construir a experiência em sua escola, sua cidade, seu grupo de pesquisa etc. Apresentamos, também, a proposição da sequência didática, lembrando os limites impostos para sua realização, como formação continuada com uma CH pequena, mas que nos levaram a refletir sobre o nosso saber fazer e saber ser professor(a).

Gênero e cidadania: diálogo, possibilidades e construção de direitos

Neste minicurso, buscamos refletir sobre as aulas de História no que tange à temática de gênero e cidadania, em que a participação das mulheres, especialmente, as negras, é, em geral, realizada apenas por comentários. Será que apenas mencionar a existência das mulheres na História gera uma identificação e um empoderamento das alunas como sujeito social? Essa análise foi resultante da pesquisa de campo realizada com professores(as) de História da Escola Paraense. Observamos, de modo geral, nas aulas dessa disciplina, que são priorizados os conteúdos escolares em detrimento de uma discussão mais profunda sobre as questões de gênero e cidadania.

Outra observação que nos levou à elaboração desse minicurso foi a justificativa utilizada, de modo geral, pelos(as) professores(as) de História, como motivadora para a ausência

de domínio na condução dessa discussão. Assim, entre os nossos objetivos para a realização desse minicurso, busca-se contribuir para a superação da lacuna na apropriação de conhecimento sobre as discussões de gênero e cidadania pelos(as) professores(as) de História, também a sensibilização para a importância dessa discussão nas suas aulas, pois esse debate representa uma forma de dar voz, empoderar e motivar a conquista de direitos, principalmente, para as mulheres negras.

Empoderamento e construção do sujeito social: mulher negra

Para a construção do objetivo geral deste minicurso, pensamos nas exposições dos(as) docentes na pesquisa de campo sobre como era realizada essa discussão nas suas aulas de História. Isso pode ser visto no segundo capítulo. Para superar as “menções” rasas sobre gênero, o foco deveria ser a prática.

Flávia Caimi (2006) observa que, ao conversarmos com adultos egressos de uma escolarização básica completa, percebermos o quanto é pequeno seu conhecimento sobre o que foi estudado nas aulas de História. Isso se deve a uma fragmentação e desconexão de fatos, datas, nomes, muitas vezes, sobrepostos aleatoriamente nesse conhecimento, formando o que Sérgio Porto classifica, na sua música homônima, como um “samba do crioulo doido⁴” (CAIMI, 2006, p. 20). Considerando os problemas no nome dessa música, mas olhando para o seu conteúdo no “final das contas”, o que vai restar do ensino de História dessa forma tradicionalista para os concluintes da educação básica são apenas pedaços do passado.

O ensino de História, quando realizado de forma mecânica apenas para cumprir a linearidade dos programas

⁴ Essa é uma expressão racista que precisa ser problematizada em outro momento.

escolares, desperta pouco ou nenhum um interesse nos(as) alunos(as). Uma das alternativas, vistas anteriormente, para estabelecer uma conexão com o conteúdo trabalhado nas aulas de História é a partir da cultura juvenil. No entanto, quando insistimos em priorizar os conteúdos escolares em detrimento da realização de uma discussão aprofundada sobre uma temática, como a de gênero e cidadania, o significado do que foi trabalhado nas aulas aparece como um amontoado de informações que não possuem uma utilidade prática para a vida dos(as) jovens, por isso a falta de interesse deles(as).

Ao refletirmos sobre o que vai restar dos conteúdos escolares, que foram seguidos rigorosamente dos programas curriculares, aparecerão apenas os fragmentos do passado, como nos mostrou Caimi (2006). Qual a razão para persistir seguindo a linearidade dos programas, uma vez que eles não serão percebidos integralmente no futuro? Por que não desenvolver uma discussão a partir de uma temática que faça parte das demandas dos(as) alunos(as) e possibilite uma aprendizagem mais prazerosa, menos “chata” e cansativa?

Em outros períodos da História brasileira, existiram mudanças nas diretrizes curriculares que indicavam o desenvolvimento de propostas para os planejamentos das aulas a partir de eixos temáticos ou temas geradores⁵. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram uma perspectiva para contemplar as demandas sociais com os temas transversais. Como já pudemos observar anteriormente, as políticas educacionais sempre passam por reformulações e mudanças, que podem ter origem diversas, como pelas mudanças nas políticas educacionais, em decorrência de disputas políticas, seguindo um contexto educacional global ou para a adequação à modernidade.

⁵ Para saber mais sobre esse assunto, ver: BITTENCOURT, Circe. **Fundamentos e métodos**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 124-125.

Vale lembrar que, geralmente, essas mudanças desconsideram as reais demandas dos principais agentes envolvidos no processo, que são os(as) professores(as) e alunos(as), além das condições locais de que cada unidade educacional (escolas) necessita. Isso nos leva a questões que colocamos anteriormente, se a realização de uma discussão mais aprofundada de uma temática pode fazer diferença para as futuras gerações. Houve um fracasso nas tentativas anteriores de utilização de abordagens por eixos temáticos e por temas geradores, justamente pela dificuldade em romper com o tradicionalismo e a linearidade cronológica estabelecida pelos conteúdos escolares (BITTENCOURT, 2008).

Essas propostas reconfiguravam os programas escolares, a primeira acabou por se tornar um encadeamento linear de estudos sobre um tema, como a história do trabalho, por exemplo, a outra, de mesmo modo, poderia ter como tema gerador, por exemplo, a questão ambiental, que deveria ser discutida interdisciplinarmente, mas também se tornou um limitador para a disciplina História, que amarrava as discussões de todo um ciclo apenas à discussão de um tema (BITTENCOURT, 2008), o qual deveria ser interdisciplinar, porém, isso não acontecia por questões diversas, vejamos duas delas.

A primeira, tanto no passado como no presente, com a nova BNCC, o desenvolvimento de propostas como essas necessita de tempo, estrutura mínima, apoio financeiro e formação continuada, condições que geralmente os(as) professores(as) não dispõem. A segunda é a romantização da profissão como heróis ou heroínas; quando é lançada uma nova proposta, os(as) docentes precisam ser “os(as) guerreiros(as)” ao se colocarem nas trincheiras e lutarem como grandes heróis ou heroínas para realizar o sucesso de uma proposta curricular, nada mais desumano e abusivo. A educação não deve e

não pode ser vista dessa forma romantizada. Com os recursos, tempo e os meios disponíveis, cabe aos docentes cumprir minimamente as finalidades de suas disciplinas.

Bittencourt (2008) indica que uma das finalidades do ensino de História é a formação crítica. Audigier (2016) afirma que já foram realizadas pesquisas desse tipo de formação, no sentido de observar as contribuições para o estudo da socialização política nos(as) educandos(as). O problema que essas pesquisas não mostraram claramente é como a escola, ou o ensino de História, de fato, influenciou nessa formação. Ou ainda: qual é o peso da educação cívica ou da história ensinada na vida dos(as) alunos(as)? (AUDIGIER, 2016).

Ainda não podemos responder a esses questionamentos, pois nosso limite ainda está no desenvolvimento de novas formas de ensinar História, para que uma proposta possa ter significado tanto para os(as) alunos(as) quanto para a própria história do ensino de História. Por enquanto, podemos pensar que se os conteúdos escolares são ensinados de maneira rasa, o mais importante não é a quantidade ou a qualidade do trabalho desenvolvido, ou seja, a prioridade não é a reflexão, a construção e a descoberta do conhecimento histórico, e sim a memória de fatos eventuais. De outro modo, isso implicaria em construção de aprendizagens mais significativas (CAIMI, 2006).

Desta forma, para a discussão da temática de gênero no ensino de História, será importante que os(as) docentes possam compreender que a educação para a cidadania está presente em todos os aspectos do ensino de História, ela não faz parte de um Objeto do Conhecimento específico, mas perpassa por todas as discussões referentes à construção de identidades, de lutas por obtenção de direitos e, principalmente, de expressões de gênero.

Representação, empoderamento e conquista de direitos

Para esse minicurso, tivemos dois objetivos específicos: o primeiro foi contribuir com os(as) professores(as) para a superação da lacuna na apropriação das temáticas de gênero e cidadania no ensino de História; o segundo foi sensibilizar para a importância dessa discussão nas suas aulas de História.

Assim, todos(as) os(as) docentes participantes da pesquisa de campo na Escola Paraense expressaram que, ao longo de sua formação acadêmica, pouco ou nada discutiram a respeito da temática de gênero. Acerca do conceito de cidadania, eles(as) demonstraram ter maior familiaridade. Isso os(as) levou a enxergar, de maneira separada, essa discussão de gênero e cidadania, como se falar da categoria “mulheres na História” não estivesse diretamente relacionado à cidadania.

No tocante à relação gênero e cidadania, o que emergiu como fator comum nos discursos dos(as) professores(as) foi a associação do conceito de cidadania aos reconhecimentos dos direitos e deveres que os(as) alunos(as) têm como cidadãos. Como já vimos, para Carvalho (2002), essa priorização pela construção social de cidadania brasileira esteve voltada a uma noção de cidadania política. Nesse sentido, pode-se dizer que existe um predomínio no discurso dos(as) docentes sobre a noção de cidadania como formação para a cidadania política:

Como profissional de educação nós formamos indivíduos conhecedores de seus direitos e deveres e que contribuem para uma sociedade de justiça, na qual eles reconheçam os limites, sua participação política, respeitem as leis, o meio ambiente, o patrimônio histórico e cultural. [...] Eu trabalho o conceito de cidadania de acordo com o Objeto

do Conhecimento, quando falo da Grécia antiga trabalho, geralmente, questões políticas enfatizando aspectos da cidadania.⁶

A educação para a cidadania é um dos propósitos do ensino de História e deve fazer parte dos objetivos do ensino dessa disciplina. Desde sua construção, a disciplina História foi pensada como uma contribuição para a formação do cidadão (AUDIGIER, 2016). Todavia, se o conceito não explorar uma totalidade e diversidade de temas, o alcance do objetivo se torna distante, como, por exemplo, na associação da discussão de gênero por meio da conquista da cidadania pelas discussões de aquisições de direitos civis, como a liberdade de expressão e o direito de ir e vir para as mulheres.

a cidadania só foi alcançada a partir de muitas lutas operárias até as revoluções nós viemos conquistando [...]. Já no Brasil nós tivemos alguns retrocessos e retiradas de direitos que foram conquistados ao longo dos anos. [...] a própria questão dos direitos humanos que mostra a criminalização desse direito [...], existe muita desinformação, que isso é para proteger bandido [...], vemos hoje uma agressão a cidadania. [...] A cidadania a gente discute a partir das coisas mais simples como os empregos dos pais e a renda escolar.⁷

O professor José Augusto, por exemplo, relaciona cidadania aos direitos trabalhistas, ao direito à alimentação das crianças e aos direitos humanos, mas não a interseccionaliza com a discussão de gênero. Seu argumento para isso está na ausência de formas mais explicativas nos livros didáticos atuais, aquela “confusão” já vista entre o currículo e o livro didático, discutida no segundo capítulo.

⁶ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

⁷ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 11 de março de 2020, com o professor José Augusto.

Mesmo com “boa intenção” em mencionar a questão dos direitos humanos, essa discussão só se torna significativa quando ganha um conteúdo político. “Não são os direitos de humanos num estado de natureza, são os direitos de humanos em sociedade” (HUNT, 2009, p. 11), isto é, política é discutir sobre distribuição de renda, acesso à alimentação, conquistas ou perdas de direitos. O problema é esquecer os agentes envolvidos no processo, não foram apenas os homens brancos que lutaram para conquistar direitos. Por isso, a universalização dos direitos nos direciona para a desinformação, assim, precisamos ter clareza nos nossos objetivos com a discussão dos conceitos de gênero e cidadania para não promover seu esvaziamento, pois,

quando se iniciaram as discussões sobre os direitos do homem no século XVIII, a consciência histórica existente à época era outra, homens ilustrados, aristocratas e senhores de escravos foram os idealizadores desses direitos inalienáveis do homem. Como pode os direitos universais inalienáveis excluírem parcelas sociais, por isso, esses homens têm sido julgados como elitistas, racistas e misóginos por sua incapacidade de considerar todos verdadeiramente iguais em direitos. (HUNT, 2009, p. 9).

A partir da reflexão realizada por Hunt (2009) sobre a consciência histórica dos idealizadores dos direitos universais do homem, e seguindo uma perspectiva de educação para a cidadania, perguntamos: o que é ter consciência? Audigier (2016, p. 17-18) projeta o exame de três consciências:

consciência histórica, consciência cidadã e consciência política. A ideia de consciência marca a intenção do ensino de história de se inserir nas maneiras pelas quais os(as) alunos(as) constroem o mundo que habitam contribuindo para essa construção. Isso revela a importância da consciência para a construção das identidades individuais e coletivas, expressas pela sucessão das gerações.

O que existe de mais salutar para refletir sobre o ensino de História está assentado no tipo de consciência histórica que pretendemos formar. Para o professor José Augusto, a consciência almejada é a política. Nas suas aulas, ele associa a cidadania à obtenção ou retirada de direitos; também mostra que uma das dimensões da cidadania, ou a negação dela, dá-se a partir da criminalização de pessoas que lutam pelos direitos humanos, impactando diretamente na vida do cidadão, os(as) alunos(as). Na visão desse professor, as questões relacionadas ao capital e à classe provocam exclusões na comunidade de pertencimento, por meio da retirada de direitos dos cidadãos.

Acredita-se que, para além de uma exclusão social, existe uma exclusão simbólica, pautada em uma moral misógina e patriarcal, como vimos no primeiro capítulo, que impede a dignidade das mulheres, especialmente, as negras, independentemente da classe social. Para tanto, há décadas se discute a sobreposição de classe; os próprios currículos preparam o sujeito para exercer esse papel social. O problema é ultrapassar os pré-conceitos e medos, permitindo que os(as) aprendizes possam se posicionar socialmente, independentemente de seu gênero, sua orientação sexual ou sua classe social.

Quando o professor Francisco trabalha o conceito de cidadania em suas aulas oficiais, ele visa motivar o pertencimento à comunidade, o respeito e a valorização da cultura marajoara nos(as) alunos(as), compreendendo que somente a partir do reconhecimento, da integração e da apropriação que se pode pensar em preservação cultural, que é uma das bases para a cidadania.

quando eu desenvolvo as aulas oficinas a respeito da cultura marajoara, levanta-se uma discussão a respeito da preservação do patrimônio, dependendo do objeto do conhecimento que vai ser tratado naquela aula, o recurso

do material didático, ele trabalha esse conceito de cidadania em maior ou menor medida.⁸

Pode-se dizer que esse professor aspira a formação de uma consciência cidadã mediante a compreensão do pertencimento a uma comunidade, baseada na igualdade jurídica, na politização, na dignidade e na soberania para seus membros exercerem, conjuntamente, o controle dos poderes públicos (AUDIGIER, 2016). A dúvida está em entender como esse pertencimento exclui a existência de outro gênero; parece tão natural a universalização que se tornou um lugar comum pensar apenas no processo, e não nos agentes envolvidos.

A professora Maria mostrou o desenvolvimento de uma consciência histórica ao relacionar as temáticas de gênero e cidadania, pois construiu uma atividade com seus/suas alunos(as) baseada na aprendizagem histórica. Esse aprendizado correspondeu ao aumento das competências da “experiência” e “interpretação”, duas etapas da aprendizagem histórica, que diz respeito à função prática das experiências históricas (conscientes) interpretadas e ao uso dos saberes históricos (RÜSEN, 2007). Isto é, nesse caso, o movimento de busca do conteúdo do saber histórico nasceu a partir da problematização empírica das alunas sobre o que elas compreendiam como machismo.

no 6º ano dá pra trabalhar com gênero e cidadania na Grécia e Roma Antiga, dá pra fazer comparações. No 8º ano quando vou falar de Revolução Francesa dá pra fala das mulheres da cidadania com o estabelecimento do civismo políticos, fazendo reflexão pra quem era? Na história do Brasil dá pra falar das constituições que vão mudando (quem poderia votar? Algumas vezes encontramos dificuldades para aprofundar as discussões de gênero, alguns alunos possuem posições machistas, mas para desenvolver as atividades nós fomos vendo, trabalhando. Eu fui

⁸ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 13 de março de 2020, com o professor Francisco.

usando exemplo deles mesmos das situações cotidianas. Nós aproveitamos as coisas que surgem em sala de aula, como coisas que eles trazem do cotidiano deles, nós aproveitamos para colocar no nosso bloco de conscientização.⁹

A professora Maria e seus/suas alunos(as) do Projeto Mundial realizaram discussões em sala de aula para escolher o tema que seria usado no seu bloco da conscientização, uma atividade do projeto “Educação e Valores”, que não era uma ação exclusiva da disciplina de História, sendo que cada professor(a) deveria acompanhar e orientar a formação dos projetos (blocos), nas suas respectivas disciplinas e aulas, realizando a socialização da culminância com os desfiles dos blocos temáticos carnavalescos.

Esses temas dos blocos deveriam contemplar a construção de valores. Em uma de suas aulas, a professora Maria, conversando com os(as) alunos(as), provocou sobre qual deveria ser o tema escolhida para o bloco daquela turma. Houve muita discussão até chegarem à conclusão de um tema. A partir de uma demanda das próprias alunas da turma, em reclamação pelas posturas machistas dos seus colegas de classe, chegaram ao consenso de que o bloco desta turma deveria discutir a problemática das relações de gênero, pois existia, nesse lugar, uma necessidade para essa discussão, por ser uma questão que interfere diretamente nas relações de socialização desta turma. Por isso,

as orientações para a vida prática, fruto das reformulações da consciência histórica, devem ser trabalhadas em âmbito escolar para a superação das diversas discriminações existentes da sociedade, sobretudo as ligadas a uma estruturação histórica e social, como são o racismo e o machismo. (BARROSO, 2020, p. 126).

⁹ Entrevista realizada na Escola Paraense, no dia 04 de março de 2020, com a professora Maria.

Conforme Seffner (2001), o ensino de História é um ensino de situações históricas. Foi o que a professora Maria procurou desenvolver, um ensino a partir de situações históricas vivenciadas pelas suas alunas. Ela foi além de trabalhar o conteúdo escolar, propiciando aos(as) alunos(as) a compreensão de como se estrutura uma situação histórica, não uma guerra ou uma invasão, mas mostrando que as estruturas sociais se desenvolvem a partir de determinados preceitos, e que isso acaba se institucionalizando na sociedade, como é o caso do patriarcado, que é estrutural. A partir do presente, de uma situação em sala, ela orientou os estudos de situações do passado.

A professora Maria utilizou exemplos trazidos pelas alunas, representando uma demanda do cotidiano, da cultura juvenil, difundidos pela internet, para falar sobre o corpo, não só o feminino, mas também o masculino, evidenciando a construção diferenciada do pudor com o corpo masculino, com uma tácita “permissão” para ficarem despidos em público, sem se sentirem intimidados ou ameaçados com isso¹⁰.

O corpo, como lugar onde se inscrevem os elementos culturais presentes nas experiências que os sujeitos humanos vivem ao longo de sua existência, é a primeira forma de identificação dos homens e das mulheres e locus do exercício do poder. (SAYÃO, 2003, p. 122).

Ao contrário do que ocorre quando mulheres utilizam vestimentas que fogem aos padrões de recato “normatizados” socialmente, passando por situações de constrangimento por serem alvos de assédio, ou abusos por uma pretensão de propriedade exercida sobre a vida e o corpo das mulheres.

¹⁰ Para saber mais, ver: SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 121-149, jan./jun.2003

Na perspectiva de cidadania, com a formação de consciências histórica, política e cidadã se observa que não está condicionada apenas a obtenção de direitos, mas na participação para a construção de pertencimento, o reconhecimento e busca desses direitos, que só se tornam realidade a partir da construção da consciência histórica. (AUDIGIER, 2016, p. 18).

Deste modo, podemos dizer que todos(as) os(as) professores(as) são possuidores de saberes, que são importantes para a construção da cidadania. A questão é: será que esses conhecimentos são mobilizados para perceber as necessidades de cidadania dos(as) alunos(as)? Ou suas ações são apenas de interlocutores das instituições escolares? Na próxima seção, abordaremos essa ligação entre a cidadania e o estudo de gênero, mostrando como essa abordagem pode ser problematizada em sala de aula.

Estudo de caso: como podemos usá-lo nas aulas de História

No primeiro capítulo desta dissertação, realizamos um estudo de caso que nos ajudou a perceber as relações de gênero no cotidiano escolar da Escola Paraense. Utilizaremos uma dessas situações apresentadas para estruturar esse minicurso e demonstrar como podemos partir de uma situação real surgida no chão da escola, promovendo essa discussão em sala de aula com nossos(as) alunos(as).

Relembrando o caso de *cyberbullying* ocorrido em junho de 2019, na Escola Paraense, com Juliana, uma aluna negra do nono ano do Ensino Fundamental II. Sua mãe procurou a escola para explicar o que estava acontecendo com sua filha. Ela explicou que foi feito um vídeo de sua filha com fotos antigas retiradas do *Facebook*. Na montagem das fotos, a imagem da jovem estava

sendo associada a um “dragão”, com a intencionalidade de depreciá-la. O vídeo foi produzido e compartilhado por um grupo de *alunos* de sua classe¹¹.

A partir dessa situação, consideramos dois aspectos importantes a serem analisados – poderíamos usar mais aspectos, porém, devido ao tempo e à delimitação do debate, usaremos apenas dois aspectos. O primeiro destaca a representação das mulheres negras pela História ensinada na sala de aula e como isso se relaciona com o referido estudo de caso, e o segundo é sobre a construção de padrões estéticos de beleza feminina e como isso afeta a autoestima das meninas negras.

A representação das mulheres negras na História ensinada na sala de aula

Os livros didáticos de História, que são um dos instrumentos usados para aquisição dos saberes docentes e a principal ferramenta didática utilizada nas salas de aula, revelam-nos as representações cristalizadas ao longo da história sobre as mulheres negras. Conforme Barroso (2020), de modo geral, as mulheres são representadas em condição de escravidão e pobreza, resumidas a trabalhadoras braçais, pessoas inferiorizadas, subservientes e desumanizadas, quase sempre, acompanhadas de outros sujeitos históricos e sem destaque como agentes históricas ativas (BARROSO, 2020). Se as aulas de História cristalizaram uma imagem de pobreza, submissão e desumanidade para as mulheres negras escravizadas é porque ainda estamos seguindo um modelo eurocêntrico, tradicionalista e patriarcal de História.

No texto “O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e

¹¹ PARÁ. Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ficha de ocorrência da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, 2019.

livros escolares (1910-2010)”, Mistura e Caimi (2015) realizaram uma pesquisa para identificar a presença (ou ausência) das figuras femininas na produção de onze livros didáticos da História do Brasil, referentes ao período de 1910 a 2010¹². Elas investigaram o aparecimento das figuras femininas na escrita da história escolar.

O trabalho dessas pesquisadoras é relevante para essa discussão, pois nos revela que, ao longo do período citado, os livros didáticos representaram as mulheres, em especial, as mulheres negras, legitimando determinados papéis de gênero nesse processo de escolarização de crianças e jovens.

Para a compreensão dessa presença feminina, Mistura e Caimi (2015) formaram categorias de análise para identificar e problematizar essas representações em períodos históricos diferentes. Acompanhando a linearidade presente nos livros didáticos, no período colonial, por exemplo, a categorização representada pelas escravizadas africanas e afrodescendentes, na qual as mulheres pretas foram colocadas, elas só aparecem em apenas duas das onze obras analisadas pelas autoras. Nessas obras, as mulheres são representadas como mucamas, em serviços domésticos. Além disso, “no período republicano, a pesquisa indicou que não há destaque para as mulheres de três categorias (mulheres indígenas, mulheres escravas africanas e afrodescendentes)” (MISTURA; CAIMI, 2015, p. 242).

Não é surpresa constatar que o livro didático, um produto cultural, reproduz uma visão eurocêntrica e hegemônica, destacando a representatividade das mulheres africanas apenas como escravizadas. Porém, a pesquisa supracitada revela também que, mesmo com essa representação de subjugação, não são em todas as obras que as mulheres africanas aparecem, em nove

¹² Para saber mais sobre esse trabalho, ver: MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). *Aedos*, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

das onze obras analisadas as mulheres pretas desapareceram por completo, como se não existissem (MISTURA; CAIMI, 2015).

Assim, é problemática a representação de subjugação, mas são igualmente problemáticas a invisibilidade e o silenciamento da presença, da cultura, da participação social e política no espaço privado ou público, da estética e diversidade das mulheres africanas e afrodescendentes.

Se o olhar estiver voltado ao período imperial, essa categorização das escravizadas africanas e afrodescendentes aparece em seis das onze obras analisadas pelas autoras. Nesse período da história do Brasil, conforme a BNCC, temos como Objeto do Conhecimento: “O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial”. Isto é, abre-se um leque de possibilidades para abordagem dessas discussões, mas esses livros privilegiaram a perspectiva da história única¹³. “As imagens que aparecem nesses livros didáticos sobre as mulheres escravizadas estão associadas a Lei do Ventre Livre, que determinava a liberdade para as crianças filhas de escravas, de acordo com suas determinações específicas” (MISTURA, CAIMI, 2015, p. 242).

Quando refletimos sobre a história única que acaba por ser reforçada com essa representação das africanas e afrodescendentes, desta maneira, compreendemos como a história das mulheres pretas vem sendo cristalizada, com uma perspectiva de que ser mulher preta é estar localizada no horizonte apenas da escravidão.

¹³ A autora Chimamanda Adichie nos alerta para “O perigo de uma única história”. Ao ouvirmos repetidamente uma história sobre alguém ou algum lugar, por exemplo, criamos um imaginário sobre aquilo, porém, as relações são mais complexas que nosso imaginário. Um exemplo disso é que essa autora nigeriana foi para os Estados Unidos cursar uma universidade, sua colega de quarto americana ficou chocada ao conhecê-la, pois as informações, geralmente, que são divulgadas sobre o continente africano são associadas à pobreza, desconsiderando que esse continente possui mais de 50 países e, nesses países, existem riquezas, culturas e belezas. ADICHIE, Chimanda Nigozi. **O Perigo de uma História Única**. São Paulo: Cia das Letras, 2019.

As conclusões encontradas a partir desses estudos revelam que, mesmo sendo incorporado um maior número de figuras femininas aos conteúdos, os livros didáticos ainda as restringem a grupos generalizados. O reflexo de tudo que vimos com essa discussão se reflete nas situações cotidianas, como verificamos no estudo de caso, a permanência da inferiorização das mulheres negras, o silenciamento de suas lutas e conquistas, a persistência de uma história ensinada que generaliza essa categoria como universal.

Padrões estéticos de beleza feminina e os reflexos na vida das meninas negras

Qual mensagem o aluno que pegou as fotos de sua colega no *Facebook* e produziu uma montagem, associando-a a um “dragão”, gostaria de transmitir? Uma das hipóteses seria deixar claro para sua colega que não apreciava sua aparência estética. Na linguagem popular, chamar alguém de “dragão” expressa um significado de alguém como feio, fora do padrão estético aceitável.

Esse padrão estético de beleza feminina nem sempre foi igual, ele passa por mudanças ao longo do tempo e do contexto cultural. No Brasil do século XIX, por exemplo, as mulheres brancas e de posses eram incentivadas a ingerir alimentos mais calóricos, pois a beleza estava no volume corporal, até mesmo as revistas da época incentivavam isso. Quando uma mulher era muito magra, pensava-se que ela estava doente, com raquitismo ou neurastenia. Por isso, essas mulheres magras corriam o risco de ficar solteironas, e isso causava um pavor nelas (SANT’ANNA, 2013).

Essa visão de volume corporal para as mulheres se modificou. Atualmente, os padrões estéticos entre as mulheres

são copiados dos modelos das passarelas, as roupas e os adereços são projetados para corpos magros, expondo-as a dietas e tratamentos radicais que colocam sua própria saúde em risco. Assim, como as mulheres do século XIX, que buscavam agradar não apenas seus parceiros, mas conquistar aceitação social, esses modelos ainda persistem na contemporaneidade.

Não é por acaso que o mito da beleza tem uma história, a qualidade chamada “beleza” existe de forma objetiva e universal. Segundo Naomi Wolf (2020), as mulheres são estimuladas a querer encarná-la, mesmo que isso cause mutilações e perda de identidade. Os homens também são incentivados a querer possuir mulheres que encarnem esse mito de beleza. Isso é uma obrigação para as mulheres (WOLF, 2020).

Esse “incentivo” a elas, para estarem com determinada aparência, para se enquadrarem no padrão estabelecido socialmente, gera até uma competição entre as próprias mulheres. O mito da beleza sempre existiu desde os primórdios do patriarcado, mas, na modernidade, com a industrialização e a socialização para se enquadrar no padrão eurocêntrico, isso se torna cada vez mais desleal, principalmente, com a ajuda da internet (WOLF, 2020).

A imposição de um padrão estético eurocêntrico em uma sociedade como a brasileira significa a não aceitação da diversidade. No caso das mulheres negras, ao serem comparadas com as mulheres brancas, essa imposição as leva à perda de seus referenciais identitários, com a negação de sua cor, de seu cabelo e de suas formas.

Conforme Nilma Gomes (2003), a construção da identidade negra perpassa por aspectos sociais, históricos, culturais e plurais, em que uma pessoa ou um grupo identitário lança seu olhar sobre si mesmo, a partir da relação com o outro. Isso nos leva a refletir: como em uma sociedade, como a brasileira, pode-

-se construir uma imagem positiva da negritude, considerando o histórico de inferiorização e estigma que ensinou os(as) negros(as), desde muito cedo, que, para ter aceitação social, seria preciso negar-se a si mesmo?

Nos dias atuais acontece um processo de naturalização e de imposição do padrão estético branco eurocêntrico que nega a outros grupos raciais, constituintes da sociedade brasileira, o direito a sua identidade. Um bom exemplo é o da população negra, que enfrenta uma situação paradoxal: tem os símbolos e elementos que constituem a sua identidade inferiorizados, estigmatizados e ridicularizados, e ao mesmo tempo, tem que conviver com o processo de apropriação cultural desses elementos, por quem historicamente foi fundamental para o processo de negatização da sua identidade. (GAMA; OLÍMPIO, 2018, p. 2).

Além da imposição estética branca, em muitos espaços de socialização, como as redes sociais, constrói-se uma apropriação da cultura negra, isto é, há uma negação aos(as) negros(as) em externalizarem sua identidade. No entanto, quando a branquitude¹⁴ se apropria dessa estética, como preenchimentos labiais, turbantes, colares de búzios, *dreads*, tatuagens com temática tribalizada, é legitimada e se torna símbolo de estilo, elegância e tendência, enquanto as mulheres negras são vistas de forma pejorativa, como macumbeiras, fedorentas e marginalizadas, negando, assim, a sua identidade negra. As redes sociais refletem a socialização cristalizada do racismo estrutural.

A escola tem um papel importante para a realização do exercício de cidadania e alteridade, pois, nesse ambiente democrático e plural, as formas de expressão devem ser pautadas no respeito e na aceitação da diversidade. Contudo, nesse espaço, os(as) negros(as), suas culturas, estéticas e iden-

¹⁴ Termo utilizado por estudiosos e pesquisadores sobre o racismo estrutural para referenciar às vantagens e aos privilégios que as pessoas brancas possuem.

tidades nem sempre são valorizados, pelo contrário, pode ser um ambiente de segregação, discriminação e negação (GOMES, 2003).

Vimos que a aluna Juliana, do nono ano, foi estigmatizada por sua aparência, por não ter a cor, o cabelo, os lábios e o peso aceitáveis. Assim, ela teve sua imagem comparada a um “dragão”. Infelizmente, essa não é a única maneira pela qual os(as) alunos(as) expressam seu pré-conceito na escola. Muitas vezes, são pronunciadas frases como:

“o negro fede”; “o cabelo rastafári é sujo e não se pode lavá-lo”; “o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer”; “aquele é um negro escovadinho”; “por que você não penteia esse cabelo pixaim”; “esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes”. (GOMES, 2003, p. 173).

Essas frases são perturbadoras, mas são repetidas, reproduzidas e naturalizadas livremente nas escolas e nas esferas sociais; os contestadores são rotulados de “mimimi”¹⁵. A situação que analisamos no estudo de caso ocorreu no ambiente escolar. Esse deveria ser um espaço democrático para a construção de respeito às identidades individuais e coletivas, permitindo aos(às) negros(as) diferentes olhares sobre o seu pertencimento racial, sobre a sua cultura, sua história, seu corpo e sua estética. No entanto, vimos que esse espaço pode abrigar muitos conflitos e reproduzir estereótipos.

Nossa construção histórico-cultural imprimiu sobre os corpos brancos uma exaltação e glorificação como um ideal de beleza, o outro; os corpos pretos, diferentemente, foram sociali-

¹⁵ Atualmente, existe uma forte tendência na comunicação informal de usar a expressão “mimimi”, com conotação pejorativa, para rotular as pessoas que discordam, posicionam-se de forma contrária a práticas naturalizadas socialmente, sendo classificados(as) como pessoas que reclamam de tudo. No entanto, discordar e expressar sua discordância como forma de inconformismo sobre situações como racismo, machismo, homofobia etc. não é uma simples reclamação, mas um ato político militante para demonstrar sua não aceitação à exposição indevida, à inferiorização e à ridicularização social.

zados como “feios”, “ruins” e “desprezíveis”. Nessa perspectiva, muitos(as) negros(as) passaram a desprezar sua própria aparência. A autoestima negra interfere na imagem que os(as) negros(as) têm de si, que, por sua vez, é atravessada pelo racismo, refletindo na construção da imagem do que é ser negro(a).

A forma como os(as) negros(as) se veem e se sentem é fundamental para ressignificar e transformar construções racistas ligadas à estética e à cultura afro-brasileira e africana. A construção das identidades coletivas de posituação da negritude contribui para a afirmação das identidades individuais.

Ao longo da história, o corpo se tornou um emblema étnico e sua manipulação tornou-se uma característica cultural marcante para diferentes povos. Ele é um símbolo explorado nas relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos diferentes. O corpo é uma linguagem e a cultura escolheu algumas de suas partes como principais veículos de comunicação. O cabelo é uma delas. (GOMES, 2003, p. 174).

A imagem construída ao longo da história sobre a estética negra é do auto-ódio e de quem se assemelha. Os marcadores dos traços negros, como a pele escura, o nariz largo e os lábios grossos, acabaram por ser apenas objetificados. Isso faz parte da estratégia de dominação dos corpos negros, em que a ridicularização, como a que ocorreu com a aluna Juliana, possui um sentido nesse processo de estigmatização negra, porque o racismo hierarquiza o fenótipo para que não ocorra enfrentamento. Sem uma autoidentificação e um reconhecimento das violências praticadas pelo racismo, torna-se difícil combater:

Mas a posituação da identidade negra se dá pela valorização de semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos ancestrais africanos, a

despeito do tempo e das mudanças tecnológicas. Essa presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora. A busca da beleza por meio da manipulação do cabelo destaca-se como uma virtualidade histórica e atuante. (GOMES, 2003, p. 174).

A mudança na forma de ver a estética negra pode ocorrer por meio de formas de positivação e valorização dessa estética. Valorizar os cabelos crespos, as tranças, os *dreads*, os símbolos e as cores é uma forma de afirmação positiva dessa estética negra, bem como de quebra de um padrão eurocentrado. Nesse processo de positivação, ocorre, simbolicamente, o reconhecimento de suas origens e ancestralidades. Infelizmente, o racismo estrutural coloca os(as) negros(as) em posições em que não é por nascer com determinada cor que será automática sua identificação, mas, por meio de ações afirmativas, ocorre um (re)conhecimento dessa identidade. Um caminho é a resignificação das referências estabelecidas

Entendemos que esse processo de positivação da identidade negra, no Brasil, não ocorrerá sem embates e conflitos. Por mais distantes que os(as) negros(as) estejam dos discursos militantes sobre afirmação de identidade, o Brasil, como um país em que persiste o racismo estrutural, não irá fugir dos embates, pois o simples fato de serem negros(as) já os(as) coloca em zona de conflito.

Entretanto, o corpo, que é uma forma de expressão, também carrega as simbologias representativas para a positivação da identidade negra. A escola pode estar inserida nesse processo, incluindo esses traços identitários, como sua estética, representada pelos cabelos. Essa discussão não deve figurar uma comemoração vazia; o 20 de novembro possui uma representatividade de lutas dos movimentos negros. O(a) pro-

fessor(a)-pesquisador(a) deve estar atento às demandas sociais dos indivíduos, assim como vimos no estudo de caso, realizar ações interdisciplinares, apropria-se do currículo no que tange a essa discussão, e não a considerar como ação pontual.

Os resultados do minicurso

A proposta do minicurso volta-se, especificamente, aos(às) professores(as) da escola que serviu como campo de pesquisa. No entanto, muita coisa aconteceu nesse período pandêmico, impedindo que esse minicurso acontecesse. As dificuldades para a sua realização, motivadas pelo excesso de trabalho acumulado pelos(as) participantes da pesquisa, no período pandêmico, pelos ajustes de agendas que as tornaram incompatíveis com a realização do minicurso, pela sensibilidade em compreender a recusa do convite à participação, devido ao luto e à saúde mental, levaram-nos a tomar uma decisão.

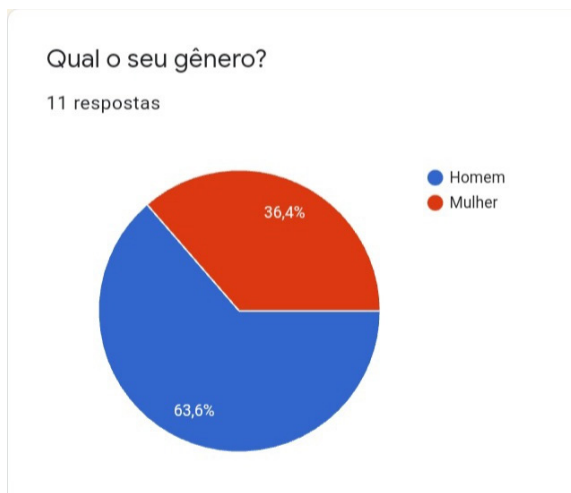
Essa decisão, motivada pela preocupação em finalizar a última etapa da pesquisa, mediante a dificuldade em reunir, mesmo que de forma remota, com os entrevistados, abriu espaço para a formação continuada a todos(as) que demonstrassem interesse pela temática, compreendendo que seria uma oportunidade para alcançar um número maior de pessoas, assim, incluindo outros(as) professores(as) de História.

Para a divulgação do evento, fizemos um *card*-convite e lançamos nos grupos de WhatsApp para professores(as) de História. Disponibilizamos um e-mail para inscrição; os ingressados deveriam fazer uma breve justificativa, demonstrando o interesse em participar do minicurso. Entre os interessados(as), estavam onze docentes, sete professores e quatro professoras, de localidades diversas. A principal

justificativa para participar do minicurso era a ausência de domínio sobre essa temática.

Realizamos um questionário para avaliação dos(as) professores(as) sobre a proposta de formação continuada em formato de minicurso. Nesse questionário, não constou o nome dos(as) cursistas, deixando as respostas anônimas. Para fazermos a observação e montarmos um panorama geral sobre os(as) cursistas, perguntamos, inicialmente, sobre o gênero que eles(as) se identificavam.

GRÁFICO 1 – Sobre o gênero



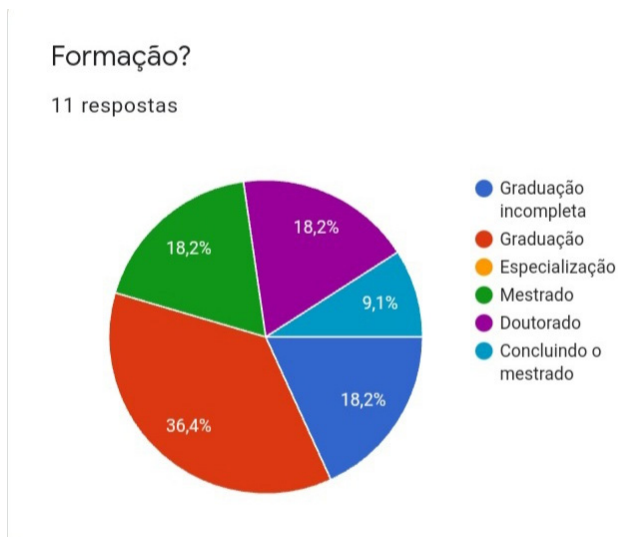
Fonte: Google Formulário – minicurso de gênero e cidadania.

No formulário, havia três alternativas para a identificação do gênero: se eles(as) se identificavam como homem, mulher ou outros. Esta última alternativa poderia ser complementada com a resposta de gênero neutro, ou a forma que se sentissem mais confortáveis para externar seu gênero. Como podemos observar no gráfico 1, a maioria se

declarou homem, não havendo complemento em nenhuma das opções escolhidas.

Ainda com a perspectiva de uma visão geral a respeito dos(as) cursistas, perguntamos sobre sua formação:

GRÁFICO 2 – Sobre a formação



Fonte: Google Formulário – minicurso de gênero e cidadania.

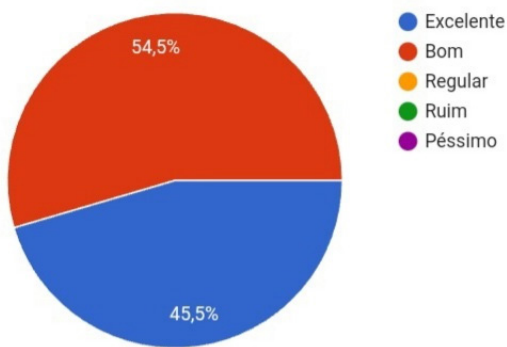
Julgamos importante a participação dos(as) interessados(as) no minicurso, por isso, mediante as justificativas, decididos que o espaço era para a socialização de conhecimentos. Deste modo, mesmo os(as) participantes com a graduação incompleta, ou em andamento, puderam estar presentes, embora ainda não estejam de fato exercendo a função docente, mas, devido à disposição em dialogar sobre as questões, consideramos que necessitam ter visibilidade, assim, acolhemos suas iniciativas.

No questionário, também havia a seguinte pergunta de múltipla escolha:

GRÁFICO 3 – Sobre o nível de conhecimento

Depois do minicurso, como você avalia o seu nível de conhecimento

11 respostas



Fonte: Google Formulário – minicurso de gênero e cidadania.

Depois do minicurso, os(as) cursistas realizaram uma avaliação sobre o seu nível de conhecimento referente ao estudo de gênero e cidadania no ensino de História. Dos onze professores(as) participantes, 54,5% responderam que o curso foi “Excelente”, e 45,5% responderam que o curso foi “Bom”. De modo geral, podemos concluir que, apesar do pouco tempo de duração do minicurso, que foi de apenas uma hora e meia, podemos considerar os resultados como positivos, não somente pelas respostas dos(as) professores(as), mas pela disposição de todos(as) em discutir essa temática.

Nas perguntas em formato de “respostas curtas”, priorizamos as respostas dos(as) cursistas que já estão exercendo a profissão docente. Eles(as) avaliaram que:

1) Quais considerações você pode fazer sobre as estratégias de ensino e o aprendizado obtido no minicurso que podem lhe ajudar em sua prática docente?

Cursista n.º 1 – Muito boa, pois obtive uma reflexão maior de como trabalhar futuramente saindo do “normativismo” de uma aula. Assim, a dinâmica de discussões, sugestões e compartilhamento de experiências foi eficiente e estimuladora para futuros projetos interdisciplinares a serem desenvolvidos na escola.

Cursista n.º 2 – Nota-se que o ensino-aprendizagem gera mais resultados positivos quando este processo tem uma representação significativa para o aluno. Como bem destacou Ieda Palheta Moraes em uma de suas falas, a aprendizagem significativa é a que fica na memória dos alunos.

Cursista n.º 3 – Acredito que a proposta apresentada foi importante principalmente devido à participação dos alunos. É sempre interessante existir esse diálogo mútuo no qual tanto professores como alunos aprendem. Dependendo da temática abordada, quando se trata de algo mais local e do cotidiano dos alunos.

Neste aspecto, acreditamos que o minicurso foi importante, no sentido de incentivar os(as) docentes a voltar seu olhar para as demandas dos(as) alunos(as).

2) Como você avalia o aproveitamento dos conhecimentos adquiridos para sua prática docente, para além da participação no minicurso?

Cursista n.º 1 – Muito importante, as ideias e sugestões serão, sem dúvida, relevantes para futuros projetos. A professora está de parabéns.

Cursista n.º 2 – Ótima, o minicurso fez uma ligação muito grande com o que é estudado na universidade e como observar isso na cultura escolar.

Cursista n.º 3 – Cada vez mais ficou evidente o quão é interligada a relação de gênero e cidadania. E este minicurso contribuiu para aumentar meus conhecimentos sobre esta relação, conhecimento este que pode ser utilizado tanto em sala de aula quanto no cotidiano.

A tarefa deste minicurso era fazer com que os docentes pensassem no cotidiano escolar, observando as relações de gênero que se estabelecem, vitimando, principalmente, as mulheres negras. Ultrapassar esse limite e repensar práticas cotidianas é muito além do esperado.

3) Como poderíamos melhorar a dinâmica de ensino e aperfeiçoar a aprendizagem dos conhecimentos compartilhados?

Cursista n.º 1 – Propor atividades que não seja só a escrita ou leitura de texto. Trabalhando os vários talentos que cada aluno tem a oferecer. Transmitindo isso nas atividades propostas pela professora.

Cursista n.º 2 – Acredito que a modalidade de palestras e eventos online servem para aumentar a difusão do conhecimento. Este evento, por exemplo, eu dificilmente poderia ter participado se fosse presencial. Uma sugestão é a disponibilização do minicurso pelo Youtube.

Cursista n.º 3 – Acredito que a proposta do minicurso foi essencial, já que nem todas as graduações de História aborda sobre essa temática, ou sequer tem disciplina específica. Acredito que uma dinâmica de ensino-aprendizagem acerca desse tema possa envolver os alunos trazendo temáticas que não seja tão distante do cotidiano deles seja fundamental.

As contribuições tanto dos(as) professores(as) participantes da pesquisa quanto dos(as) cursistas nos levaram a propor uma complementação dessa formação continuada, uma vez que a maior demanda apresentada pelos(as) docen-

tes foi a ausência de preparação ao longo de sua formação para realizar as discussões de gênero com foco na construção da cidadania. Deste modo, esse material didático apresentará um pequeno volume de leituras e outros elementos didáticos que ajudarão na realização da sequência didática. Comprendemos que apenas um estudo sobre um determinado tema não muda uma realidade de exclusão, violência e silenciamento, porém, o rompimento desse silêncio é um valioso motivador para se desenvolver outras ações que possibilitem a superação dessas violências. Esse material didático possui a sistematização de uma sequência didática, que tem como foco principal problematizar o eurocentrismo, a linearidade e o tradicionalismo no ensino de História.



SEQUÊNCIA DIDÁTICA

O protagonismo de mulheres negras no ensino de História

Construímos um modelo de sequência didática com sugestões de textos, metodologia e avaliação. Ela está direcionada ao oitavo ano do Ensino Fundamental II, trazendo uma perspectiva para estudo sobre o protagonismo e a luta das mulheres negras diante de seu silenciamento na História ensinada. Esta proposta, inspirada na perspectiva de Joice Berth (2019), compreende o empoderamento¹ como um instrumento de emancipação e erradicação das estruturas que oprimem as mulheres negras. Além disso, buscamos não apenas indicar que as mulheres negras foram invisibilizadas, mas quebrar o silenciamento e trazer à luz personagens femininas negras que são esquecidas pela História ensinada.

¹ Para saber mais, ver: BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

Silenciamento das mulheres negras na História ensinada

A Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), incluiu, no currículo oficial da Rede de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Contudo, nos mais de vinte anos de modificação da LDBEN, ainda observamos essa discussão se apresentar de forma localizada nos conteúdos escolares. Muitos(as) professores(as) só passam por ela de forma apressada apenas para indicar que houve o cumprimento da referida lei, outros apenas ignoram.

Assim, a obrigatoriedade da lei não gerou inclusão ao tema, tampouco empatia de professores(as) pela causa negra. Somos um país onde o racismo se apresenta de forma velada, legitimado pelo mito da democracia racial. Graças às conquistas do movimento negro, essa discussão, aos poucos, vem sendo inserida na sociedade. As instituições escolares que deveriam ser o espaço da socialização e de quebra de paradigmas ainda se omitem ou reforçam a violência do racismo, interseccionalizado com o gênero e a classe. Vimos um exemplo disso no primeiro capítulo, diante das fortes palavras de Angela Davis, de que não basta não ser racista, é preciso assumir posturas antirracistas. Por isso, pensamos em realizar este trabalho como uma posição antirracista, antimachista e de empoderamento para as mulheres negras.

Lins et al. (2016) apontam que há um significado diferente em ser mulher. Cada mulher sofre com as desigualdades, independentemente dos marcadores sociais de raça, classe e gênero vivenciados; ser trans, lésbica, pobre, preta, “velha”, entre outros, as coloca em um lugar de exclusão. O

intercruzamento das desigualdades sofridas pelas mulheres, articuladas com diversas hierarquias, imprime particularidades nas vivências dos diferentes grupos de mulheres. Destacaremos a mulher negra, que é a categoria analisada nesta pesquisa, por compreendermos que essa se encontra na encruzilhada de diversas opressões, e por sua luta e resistência não apenas por direitos, mas pela vida, pelo respeito, pela dignidade e pela cidadania.

O conceito de mulheres negras foi pensado a partir das análises teórico-metodológicas vinculadas às discussões de Sueli Carneiro (2011) e Beatriz Nascimento (2006). A exclusão, a desigualdade e a marginalização social que atravessam essas mulheres se estabeleceram desde o período colonial brasileiro, com a escravização que obrigou as mulheres negras a uma socialização para os cuidados com as crianças que não eram as “suas”. Esses cuidados se estenderam a homens adultos, inclusive, homens negros (CARNEIRO, 2011). O pior dessa socialização foi a repressão de seus sentimentos, devendo parecer fortes e não demonstrar seus sentimentos, não almejar outros lugares que não o de sujeição e não ousar questioná-los, caso contrário, recaem sobre si mesmas cargas a mais de estereótipos ou “imagens de controle” (NASCIMENTO, 2006).

Evidencia-se, assim, a referência ao silenciamento das mulheres negras na História ensinada, pois, no estudo de caso que realizamos na Escola Paraense, observamos o quanto esse silenciamento é prejudicial às meninas negras. Analisando de forma particularizada, percebemos que não é uma simples coincidência que as situações ocorridas na escola tivessem como vítimas mulheres negras (ou melhor dizendo, meninas negras). A discussão sobre o lastro histórico do que ainda se faz presente e violenta essas mulheres deve ser um ponto de partida para a realização de estudos no ensino de História.

No estudo de caso, observamos a apropriação de imagens particulares de uma jovem para a transformação em “piada” por meio de um meme, o que Adilson Moreira chama de Racismo Recreativo². Essa comparação da garota a um “dragão” pode parecer uma forma de “brincadeira” despreziosa, mas que se esconde por trás de um racismo velado de humor. Esse mecanismo, segundo Moreira (2019), opera no sentido de propagar o racismo. Ele permite que a branquitude mantenha uma imagem positiva de si, além de difundir que o racismo não tem relevância social.

Ao ousar realizar a discussão entre gênero, cidadania e protagonismo negro, objetiva-se construir um ambiente de reconhecimento e incentivo à conquista de direitos às mulheres negras, sobretudo, os direitos civis, fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei, que são limitados pelo que Silvio Almeida (2018) denomina de Racismo Estrutural³. Segundo esse autor, esse tipo de racismo integra todas as organizações sociais, sua manifestação não está associada a um fenômeno patológico, e sim de socialização (ALMEIDA, 2018). Isso significa que a própria sociedade estrutura os seus mecanismos de discriminação, privilegiando uns em detrimento de outros.

À vista disso, pensamos em realizar essa sequência didática como uma voz para as mulheres negras silenciadas pela historiografia e pela História ensinada. Mesmo com a provação de leis, após a abolição da escravidão, elas/eles tiveram que travar muitas lutas para a obtenção de seus direitos, e, quando são alcançados, têm seu protagonismo na luta invisibilizado.

² Para saber mais, ver: MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019.

³ Para saber mais, ver: ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2018.

Sequência Didática – 8º ano

Tema: O protagonismo das mulheres negras na luta pela liberdade no Brasil Imperial.

BNCC: Componente Curricular de História – 8º ano.

Unidades temáticas: Configurações do mundo no século XIX.

Objetos do Conhecimento: O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial.

Habilidades:

EF08HI19: Formular questionamentos sobre o legado da escravidão nas Américas, com base na seleção e consulta de fontes de diferentes naturezas.

EF08HI20: Identificar e relacionar aspectos das estruturas sociais da atualidade com os legados da escravidão no Brasil e discutir a importância de ações afirmativas.

A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil.

EF08HI22: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX.

Público-alvo: Alunos(as) do 8º ano do Ensino Fundamental (Faixa etária aproximada: 14 – 15 anos).

Duração: 9 aulas (cada uma com 45 a 50 minutos).

Objetivo geral

- Analisar o protagonismo das mulheres negras no Brasil, suas lutas por liberdade, pelo fim da escravidão e, na atualidade, no combate ao racismo.

Objetivos específicos

- Observar o lugar ocupado pelas mulheres negras na sociedade brasileira no século XIX;
- Apresentar mulheres negras como protagonistas na luta pelo fim da escravidão no período imperial brasileiro;
- Propor discussões de combate às diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

Observações

A realização das atividades deve considerar o contexto social, cultural e educacional em que o público-alvo está inserido, realizando, assim, adaptações à temática.

Procedimentos metodológicos

A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito. Ela possui a finalidade de ajudar o(a) aluno(a) a dominar melhor esse gênero textual, permitindo-lhe, desse modo, o domínio de uma competência narrativa (DOLZ et al., 2004).

Nas três primeiras aulas: será a apresentação da situação-problema, acompanhada de uma produção inicial. Deste modo, as provocações podem se iniciar com o questionamento sobre as representações que os(as) alunos(as) possuem acerca da escravidão no Brasil. Depois, o(a) docente pode apresentar fontes históricas da História Regional: artigos de jornais indicando a fuga de escravizados(as); registro de compra e venda de escravizados(as); cartas de alforria; cartas de Liberdade etc., para desconstruir a visão cristalizada de subserviência da escravidão. É indicado, nessa etapa, que, após as discussões e os reflexos, seja realizada uma atividade de sondagem (a critério do docente) para pautar os objetivos de construção da competência narrativa.

Na quarta, quinta e sexta aula: será(ão) desenvolvido(s) o(s) módulo(s), isto é, a fase de aprofundamento das discussões surgidas com a problemática inicial. Para a construção da competência narrativa, o(a) docente pode utilizar recursos didáticos diversificados, como apresentação de imagens, documentários, podcasts, vídeos, fontes documentais etc. A partir do Objeto do Conhecimento sobre as “As revoltas e formas de lutas dos(as) negros(as) pela abolição da escravidão no Brasil”, o(a) professor(a) pode apresentar imagens das seguintes protagonistas negras: Tereza Benguela, Esperança Garcia, Marianna Crioula, Aqualtune, Acotirene, Dandara dos Palmares e Luísa Mahin. Os(as) discentes serão provocados(as) sobre o silenciamento do protagonismo negro ao longo da história de lutas pela liberdade. O(a) docente pode realizar a discussão partindo do presente, apresentado as imagens do desfile carnavalesco da escola de samba Estação Primeira de Mangueira que mostrem os(as) negros(as) que foram silenciados pela história. Como pode ser desenvolvido mais de um módulo, o(a) docente pode avaliar como ocorrerá o aprofundamento dessa discussão. Nessa etapa, devem-se iniciar os encaminhamentos para a avaliação.

Nas três últimas aulas: nesta etapa, ocorrerá a produção final, momento da investigação dos resultados da aprendizagem obtidos com a sequência didática, o que foi construído ou desconstruído nessa experiência de aprendizagem, se as competências narrativas foram alcançadas. Deste modo, o(a) professor(a) deve realizar uma avaliação somativa, para verificar se houve o desenvolvimento das habilidades e competências propostas.

Essa avaliação pode ser destinada à socialização da produção dos(as) alunos(as). Ela pode ser somativa: o(a) docente pode pedir aos alunos(as) para realizarem uma produção de um produto didático, que pode ser documentário, histórias em quadrinhos (QH), jogos de tabuleiro, apresentação de um teatro, exposição de fotografias, criação de um museu virtual etc., ou outra produção sugerida pelos(as) alunos(as).

Orientação didático-pedagógica

A realização de uma proposta em formato de material didático pode ser compreendida, erroneamente, como uma fórmula cristalizada, pronta para ser posta em ação. No entanto, essa proposta busca a construção de aprendizagem significativa e construção de competências narrativas, considerando as particularidades existentes no cotidiano de vida dos(as) discentes, nas escolas, turmas e aulas.

Desta forma, a proposta ocorre como sugestão de ordem metodológica, que pode e deve passar por adaptações quanto ao tempo, à discussão nos módulos e à produção final. Portanto, as sequências didáticas não devem ser consideradas como um manual a ser seguido passo a passo. Para o(a) professor(a), a responsabilidade é de efetuar escolhas, e em diferentes níveis (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004).

Avaliação

A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), mas também um momento para observar se houve êxito com a proposta da sequência didática para a construção das competências e habilidades, bem como perceber se o aprendizado foi significativo para os(as) estudantes. Esta não deve ser vista como uma forma punitiva, mas como uma oportunidade para mensurar as dificuldades que ainda podem existir e buscar novas estratégias.

Sugestão de atividade

Como o(s) módulo(s) possui(em) a finalidade de aprofundar a discussão gerada com a apresentação da problemática, as atividades devem ser diversificadas para ampliar a possibilidade de construção da competência narrativa. Assim, sugerimos duas maneiras: a leitura de imagens e a observação de vídeos.

Sugestão de atividade 1: leitura de imagem

IMAGEM 1 – Comissão de frente



Foto: Leandro Milton/SRzd.

**IMAGEM 2 – Carro alegórico representa o
Quilombo dos Palmares**



Fonte: Rodrigo Gorosito/G1.

Aqualtune: princesa africana, filha de um rei do Congo, que, ao ser trazida para o Brasil, foi escravizada. Mãe de Ganga Zumba e avó de Zumbi, tinha conhecimentos políticos, organizacionais e de estratégia de guerra e foi fundamental na consolidação do Estado Negro, a República de Palmares.

IMAGEM 3 – Heróis negros Zumbi e Dandara dos Palmares



Fonte: Mídia NINJA.

Dandara: mulher de Zumbi dos Palmares, a maior comunidade de escravos fugidos do país, em Alagoas. Ao ser capturada, em 1694, jogou-se de uma pedra para não voltar à condição de escrava. Teve três filhos com Zumbi.

IMAGEM 4 – Esperança Garcia



Foto: Leandro Milton/SRzd.

Esperança Garcia: considerada a primeira mulher negra advogada do Piauí. Em 1770, Esperança enviou uma petição ao então presidente da Província de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro, em que denunciava maus-tratos e abusos físicos contra ela e o filho, pelo feitor da fazenda onde era cativa.

IMAGEM 5 – Luiza Mahim



Foto: Leandro Milton/SRzd.

Luísa Mahin: ex-escrava de origem africana que, radicada no Brasil, tomou parte na articulação de todas as revoltas e levantes de escravos, como a Revolta dos Malês, na Bahia, nas primeiras décadas do século XIX.

Tereza de Benguela: foi mulher de José Piolho. Ela se torna a rainha do Quilombo Quariterêre após a morte do marido. Sob sua liderança, a comunidade negra e indígena resistiu à escravidão por 20 anos, sobrevivendo até 1770, quando o quilombo foi destruído.

Marianna Crioula: escrava nascida no Brasil. Era costureira e mucama da mulher do capitão-mor Manuel Francisco Xavier. Foi descrita como sendo a “preta de estimação” e uma das escravas mais dóceis e confiáveis. Se uniu a Manoel Congo na fuga de cerca de 300 escravos. Foi levada a julgamento e, depois de ser absolvida, foi obrigada a assistir à execução pública de Manoel Congo.

Acotirene: teria sido a primeira a chegar ao Quilombo dos Palmares, antes de Ganga Zumba assumir o poder. Era conselheira dos primeiros negros refugiados na Cerca Real dos Macacos – Serra da Barriga.

IMAGEM 6 – Marielle Franco



Fonte: Renan Olaz/CMRJ

Marielle Franco: nascida na Favela da Maré, na Zona Norte do Rio. cursou uma universidade e se elegeu vereadora pelo PSOL, em 2016. Combativa, defendia as causas das mulheres, dos negros e dos moradores das favelas. Marielle foi assassinada em 14 de março de 2018.

Sugestões de perguntas:

- Os discentes conhecem as pessoas nas imagens? Se não, podem pesquisar sobre elas.
- O quem eles(as) representam para a história e para o protagonismo dos(as) negros(as)?

Sugestão de atividade 2: leitura de texto

SILVA, Tiago Herculano da. **A narrativa decolonial no desfile da escola de Samba Mangueira no carnaval de 2019.** UDESC, 2020. Disponível em: <https://downloads.editora>

cientifica.org/articles/201101968.pdf. Acesso em: 9 out. 2021.

Ordem do conhecimento histórico:

1. Os(as) alunos(as) conseguiram perceber os signos do contexto estudado?
2. Conseguiram problematizar e levantar hipóteses, articulando os saberes acumulados?
3. Os(as) alunos(as) demonstraram que a aprendizagem foi significativa?

Sugestão bibliográfica

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen Livros, 2018.

BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Pólen Livros, 2019.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

LINS, Beatriz Accioly. **Diferentes são desiguais: a questão de gênero na escola**. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.

MENESES, Sônia. Qual a função da história pública em um país caracterizado por uma forte concentração midiática? *In*: MAUAD, Ana Maria; SANTHIAGO, Ricardo; BORGES, Viviane Trindade (orgs.). **Que história pública queremos? What public history do we want?** São Paulo: Letra Voz, 2018.

MIRANDA, Caroline Barroso **“De que cor eu sou?”** O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) – Programa de Mestrado em Ensino de História – ProfHistória, Universidade Federal do Pará, 2020.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloísa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros esco-

lares (1910-2010). AEDOS. **Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen Livros, 2019.

SANTOS, Juliana Silva. **Representações da mulher negra em livros didáticos de Português**. Cespuc, Belo Horizonte, n. 25, 2014.

SILVA, Tiago Herculano da. **A narrativa decolonial no desfile da escola de Samba Mangueira no carnaval de 2019**. UDESC, 2020. Disponível em: <https://downloads.editora.cientifica.org/articles/201101968.pdf>. Acesso em: 9 out. 2021.

CONSIDERAÇÕES FINAIS



No decorrer de nossas discussões, vimos que as relações de gênero são invisibilizadas, pois existem elementos no DCEPA (currículo), nos livros didáticos e no cotidiano escolar que possibilitam o desenvolvimento das discussões nas aulas de História. Refletimos sobre o “efeito dominó” que a ausência dessa discussão pode provocar no âmbito social, cultural e educacional para as mulheres negras.

De antemão, podemos dizer que a Escola Paraense construiu, mesmo que de forma teórica, um espaço para discussões das problemáticas sociais, mediante o projeto “Educação e Valores Humanos”. Em seu escopo, consta um subprojeto chamado “Cidadania Ativa”. Esse projeto atribuía autonomia aos(as) professores(as) que poderiam desenvolver essas discussões em suas aulas.

Pudemos observar que todos(as) os(as) docentes, de algum modo, mobilizaram, em suas aulas, o conceito de cidadania. Entretanto, percebemos que os conceitos de gênero e cidadania, geralmente, não estão articulados. Dois entre os(as) três professores(as) participantes da pesquisa nessa escola não realizaram as discussões de gênero em suas aulas de História, uma vez que consideramos que fazer apenas comentário sobre a existência das mulheres em determinados períodos históricos não seja uma discussão sobre o assunto.

Isso está relacionado à socialização de gênero com a qual essas pessoas estiveram envolvidas. Contudo, esse silen-

ciamento na discussão de gênero e a sua não articulação com a cidadania permitem uma permanência de violações aos direitos das mulheres, em especial, as mulheres negras, por negá-las uma das formas de construção da cidadania, que é sua participação, como sujeito(a) social, nas discussões políticas.

Um estudo publicado em 2017 pelo IPEA e o FBSP revelou a evolução dos homicídios nas regiões e UFs entre os anos de 2005 e 2015. Esse mesmo estudo mostrou que houve um aumento de 105,5% de homicídios de mulheres no estado do Pará, sendo que 98,7% das mulheres assassinadas eram negras¹.

O intervalo desse estudo (2005-2015) compreende o período de implementação da Lei n.º 11.340, Lei Maria da Penha, sancionada em 7 de agosto de 2006, criada para proteger mulheres da violência doméstica e familiar (BRASIL, 2018). Infelizmente, existe um abismo separando a implementação da lei e sua aplicação. Ainda temos um longo caminho de reflexões contextualizadas e históricas sobre essa situação-problema, que tem como base o racismo estrutural, o patriarcado e a misoginia em nossa sociedade. Nesse sistema social, as mulheres, sobretudo, as negras, são inferiorizadas e desumanizadas, tornando-se as principais vítimas.

Quando nos propomos investigar a mobilização dos saberes docentes (da formação, do currículo e da experiência) nas discussões de gênero e cidadania no ensino de História, com os(as) professores(as) de história da Escola Paraense, seria uma forma de observar como essas relações se estabelecem um ambiente escolar, acreditando que os resultados poderiam servir para o desenvolvimento do estudo em outras escolas, abordando não apenas essa, mas outras problemáticas.

¹ CERQUEIRA, D. R. C. et al. **Atlas da violência**. Rio de Janeiro: Fórum Brasileiro de Segurança Pública/Ipea, 2017, p. 38. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411. Acesso em: 16 jun. 2021.

Neste estudo, observamos que dois entre três professores(as) participantes da pesquisa jamais desenvolveram uma discussão sobre o estudo de gênero na educação básica, o que geralmente ocorre são menções à existência das mulheres em diferentes períodos históricos. Um dos professores, por exemplo, ao mencionar um tema relacionado a essa questão de gênero, mas com outra categoria de análise, no Ensino Médio, não conseguiu conduzir o debate, porque não se sentiu preparado para responder aos questionamentos dos(as) alunos(as). Isso demonstra a necessidade de outras formações para os(as) docentes e de ampliação da discussão com os(as) discentes para perceberem o tema como algo natural a ser discutido.

Quando passamos para os participantes do minicurso, encontramos onze professores(as) de diferentes localidades e escolas, alguns ainda na graduação. Os dados conclusivos sobre os cursistas que já estão atuando em sala de aula mostraram-nos que a maioria deles declarou ser homem, lembrando que havia a opção “outros”, mas não foi selecionada nas respostas. Desse modo, os cursistas que estão atuando também demonstraram que nunca realizaram uma discussão de gênero em suas turmas, apenas conversam de maneira rápida com seus/suas alunos(as) a respeito do assunto. A prioridade é o cumprimento do conteúdo. Por isso,

não bastará integrar a igualdade de gênero na educação, mas é essencial a sua incorporação nos diferentes saberes disciplinares, partindo de uma análise crítica, de raiz feminista, dos currículos e programas, e dos saberes instituídos, tal como é proposto por investigadoras de diferentes áreas disciplinares numa recente obra coletiva coordenada pela Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres (APEM) (Vieira et al. 2017) e publicada pela Comissão para a Cidadania e Igualdade de Género (CIG). (ALVAREZ *et al.*, 2017, p. 13).

O que buscamos propor em nossa pesquisa vem nessa linha de reflexão, de integração da discussão de gênero e cida-

dania nos saberes docentes por meio dos currículos, da escola, das aulas, visto que isso não está ocorrendo. A integração dessa discussão é importante não apenas porque temos que incluir as mulheres na história, mas para construções de outras abordagens que envolvam diversos setores da sociedade presentes nessa dimensão educativa, por meio de políticas públicas. O acesso a uma educação desta natureza, sendo ela formal ou não, promove o combate às desigualdades.

A escola é um espaço de socialização, a disciplina de História faz emergir temáticas ligadas ao tempo presente. Mesmo compreendendo os limites do papel que essas instâncias da educação formal podem assumir, não podemos esquecer que as pessoas em maior situação de vulnerabilidade social, em destaque, as mulheres negras, também compõem o público das escolas, desta forma, sua preparação para a cidadania surge de discussões e reflexões, conferindo-lhes autonomia de decisões.

Por isso que indicamos, como produto didático-pedagógico, a sequência didática, acompanhada de sugestões metodológicas que visam contribuir para a superação da lacuna apresentada pelos(as) professores(as) sobre a ausência da discussão de gênero ao longo de sua formação superior. Esse produto pode funcionar como uma formação continuada, em que pode ser discutida com seus pares e em sua escola a melhor forma de sua aplicação.

O produto didático-pedagógico, intitulado Sequências Didáticas, não pode ser compreendido como um manual que deve ser seguido à risca, mas é uma proposta que deve ser adaptada às condições locais de cada unidade escolar, considerando as demandas que elas possuem. Do contrário, essa proposta perde seu sentido de construir uma aprendizagem significativa para os alunos e as alunas.

REFERÊNCIAS



ABUD, Kátia. Currículos de História e política: os programas de História do Brasil na escola secundária. *In*: BITTENCOURT, Circe. (org.). **O saber histórico na sala de aula**. 11. ed. São Paulo: Contexto, 2008.

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas**. Tradução Christina Baum. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

AGÊNCIA PARÁ. Disponível em: <https://agenciapara.com.br/pauta/588/>. Acesso em: 30 set. 2021.

ALVAREZ, Tereza; VIEIRA, Cristina C.; KAMIŃSKA, Joanna Ostrouch. Gênero, educação e cidadania: que «agenda» para a investigação científica e para o ensino e a formação? *In*: Dossier: Gênero, educação e cidadania: conhecimento, ausências e (in)visibilidades. **ex æquo**, n. 36, 2017, p. 9-22. Disponível em: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>. Acesso em: 15 nov. 2021.

AUDIGIER, François. História Escolar, Formação da Cidadania e Pesquisas Didáticas. *In*: GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e Cidadania**. São Paulo: Papirus, 2016.

BARCA, Isabel. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: **Para uma educação de qualidade**: Atas da Quarta Jornada de Educação Histórica. Braga, Centro de Investigação em Educação (CIED)/Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p. 131-144. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf. Acesso em: 20 nov. 2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernanda. História nas atuais propostas curriculares. *In*: BITTENCOURT, C. M. F. **Ensino de história**: fundamentos e métodos. São Paulo: Cortez, 2004.

BOGÉA, Eliana; FIGUEIREDO, Silvio. O avesso da cidade da cultura. **Pol. Cult. Rev.**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 486-510, jun./dez. 2016.

BOURDIEU, Pierre. 1930 – 2002. **A dominação masculina**. Tradução Maria Helena Kuhner. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), 2018a. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_sitepdf. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher**. Mapa de violência contra a mulher 2018. Brasília: Câmara dos Deputados 55ª legislatura-4ª sessão legislativa, Comissão de Defesa dos Direitos da Mulher, 2018b.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n.º 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n.º 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n.º 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC_91_2016.pdf. Acesso em: 10 nov. 2019.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Casa Civil, Brasília, DF. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 7 ago. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2017.

BRASIL. **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. Ministério da Educação/Secretaria de Articulação com os Sistemas de Ensino (MEC/SASE), 2014. Disponível em: http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em 07 ago. 2021.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan. 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, DF: D.O.U., 11 mar. 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

BUTLER, Judith P. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução Renato Aguiar. 6. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2013.

CAIMI, Flávia Heloisa. Por que os alunos (não) aprendem História? Reflexões sobre o ensino, aprendizagem e formação de professores de História. **Tempo**, v. 11. n. 21, 2006.

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

CARNEIRO, Sueli. **Negros de pele clara**. Portal Geledés. 29 maio 2004. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

CARVALHO, José Murilo de. **Cidadania no Brasil**. O longo Caminho. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

COSTA, Camila Frota da. **As mulheres existem**: Teoria feminista, estudos de gênero e história das mulheres na formação de professores de história. 2022. 149 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022.

COSTA, Tássio. BNCC e o Ensino de História: A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. Revista Pedagogia em Foco, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 27-42, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/421>. Acesso em: 7 ago. 2021.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia**. Portal Geledés, 12 jul. 2011. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>. Acesso em: 26 fev. 2022.

DAYRELL, Juez. A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5r-CPH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 nov. 2021.

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. *In*: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard (colaboradores). **Gêneros orais e escritos na escola**. Trad. e org. de Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.

EDITORA MODERNA. **Araribá mais**: história. Manual do professor/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Ana Claudia Fernandes. 1. ed. São Paulo: Moderna, 2018.

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história**: experiências, reflexões e aprendizados. Campinas, SP: Papirus, 2003.

FONSECA, Selva Guimarães; AGUIAR, Edinalva Padre. Entre prescrito e o vivido: o ensino de história na cidade de Vitória da Conquista, Bahia, Brasil na década de 1990. **Revista Entreideias:** educação, cultura e sociedade, Salvador, n. 11, p. 115-139, jan./jun. 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2769>. Acesso em: 6 ago. 2021.

FREIRE, Nita, Palavra aberta: o legado da obra de Paulo freire para a educação global contra-hegemônica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, Dossiê –Paulo Freire: o legado global, v. 35, 2019.

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

GAMA, Isabela Caroline de Aguiar; OLÍMPIO, Ramon. O peso do racismo sob a estética da mulher negra: um paradoxo da isonomia social brasileira. *In:* X CONGRESSO BRASILEIRO DE PESQUISADORES NEGROS (COPENE). (Re) Existência Intelectual negra e ancestralidade – 18 anos de enfrentamento, Uberlândia, 2018. **Anais...** Uberlândia (MG): Universidade Federal de Uberlândia, 2018. Disponível em: https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1527707080_ARQUIVO_artigo-isabelagama-doc.pdf. Acesso em: 1 nov. 2021.

GARCIA, Leila Posenato. A magnitude invisível da violência contra a mulher. **Epidemiol. Serv. Saúde**, Brasília, v. 25, n. 3, p. 451-454, jul.-set. 2016.

GASPARINI, Sandra Maria; BARRETO, Sandhi Maria; ASSUNÇÃO, Ada Ávila. O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 2, p. 189-199, maio/ago. 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/GdZKH9CHs99Qd3vzY5zfmnw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 set. 2021.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n.1, p. 167-182, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/sGzxY8WTnyQQQbwjG5nSQpK/?format=pdf&lang=pt> Acesso em: 1 nov. 2021.

GUIMARÃES, Selva (org.). **Ensino de História e Cidadania**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2016.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos:** uma história. Tradução Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009. Disponível em: <http://professor.pucgoias.edu.br/SiteDocente/admin/arquivosUpload/17973/material/A%20inven%C3%A7%C3%A3o%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. Tradução de Gizele de Souza. **Revista Brasileira de História da Educação**, n. 1, jan./jun. 2001. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4250681/mod_resource/content/1/273-846-1-PB.pdf. Acesso em: 22 nov. 2021.

LACERDA, Paula. O Barão da Ralé: O Mito Madame Satã e a identidade nacional brasileira. **Physis** - Revista de Saúde Coletiva, Rio de Janeiro, v. 15, n. 1, 2005, p. 151-155. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400838207009>. Acesso em: 5 set. 2021.

LEAL, Nathalia Costa et al. A Questão de Gênero no Contexto Escolar. **Leopoldianum**, v. 43 n. 121, 2017.

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

LIMA, Iana Gomes de; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais a questão de gênero na escola**. 1. ed. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/53077>. Acesso em: 22 nov. 2021.

MENEZES, Maria Arlinda de Assis. Do método do caso ao case: a trajetória de uma ferramenta pedagógica. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 129-143, jan./abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022009000100009. Acesso em: 22 nov. 2021.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, infancia y aprendizaje**. México: Departamento de Investigación Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, 1991, p. 59-72.

MIRANDA, Caroline Barroso. **“De que cor eu sou?”**: O lugar da menina negra no espaço escolar: um estudo sobre a representação das Mulheres Negras no livro didático de História / Caroline Barroso Miranda. 2020. 177 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2020.

MISTURA, Letícia; CAIMI, Flávia Eloisa. O (não) lugar da mulher no livro didático de história: um estudo longitudinal sobre relações de gênero e livros escolares (1910-2010). **Aedos**, Porto Alegre, v. 7, n. 16, p. 229-246, jul. 2015.

MONTEIRO, Ana Maria. Transposição Didática. *In: Dicionário de ensino de história/* Coordenação: Marieta de Moraes Ferreira, Margarida Maria Dias de Oliveira. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

NASCIMENTO, B. A mulher negra no mercado de trabalho. *In: RATTTS, A. Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento.* São Paulo: Instituto Kuanza, 2006.

NASCIMENTO, Sérgio Bandeira do. **A formação de professores no curso de História da Universidade Federal do Pará:** uma análise do projeto político-pedagógico. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém/PA, 2008.

ORLANDI E.P. A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil. *In: 10 SEMINÁRIO DE ESTUDOS EM ANÁLISE DE DISCURSO;* 2003, nov. 10-13. **Anais...** Porto Alegre, (RS): UFRGS, 2003. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/analisedodiscorso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>. Acesso em: 22 nov. 2021.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Estado do Pará (DCEPA).** Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará. Pará, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Dqu8kjk67A2hpwzsMS0MS7U8-07H_Dcl/view. Acesso em: 07 ago. 2021.

PARÁ. Governo do Estado do. Secretaria do Estado de Educação (SEDUC) – USE 13 – Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense. Projeto Político Pedagógico (PPP) – Refletir sobre a escola que temos para construir a escola que queremos. Ananindeua/PA, 2019/2020.

PARÁ, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). **Ficha de ocorrência da Escola Estadual de Ensino Fundamenta e Médio Paraense,** 2019.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassanezi (orgs.). **História da Cidadania.** 6. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

RAGO, Margareth. As mulheres na historiografia brasileira. *In: SILVA, Zélia Lopes (org.). Cultura Histórica em Debate.* São Paulo: UNESP, 1995.

RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno Manual Antirracista.** 1. ed. São Paulo. Editora: Companhia das Letras, 2019.

RÜSEN, Jörn. Didática – função do saber histórico. *In: História viva: teoria da história; formas e funções do conhecimento histórico.* Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 2007, p. 85-133.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre os currículos**. Porto Alegre: Penso, 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência**. 2. ed. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. Corpo e beleza "sempre bela". *In*: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria. **Nova História das mulheres no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2013.

SANTOS Jorge Luís Rodrigues dos; PEREIRA, Tatiana Costa de Souza. Gênero mulher negra: como (re)existir? ODEERE: **Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade**, v. 5, n. 10, jul.-dez. 2020.

SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 121-149, jan./jun. 2003. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10210>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. A formação do professor de história e o cotidiano da sala de aula: entre o embate, o dilaceramento, e o fazer histórico. *In*: II ENCONTRO PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA, São Paulo, 1996. **Anais...** São Paulo: FEUSP, 1996.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; URBAN, Ana Claudia. **Aprendizagem e formação da consciência histórica**: possibilidades de pesquisa em Educação Histórica. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 17-42, abr./jun. 2016.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação & Realidade**, v. 15, n. 2, jul/dez. 1990.

SEFFNER, Fernando. Aprender e ensinar história: como jogar com isso? *In*: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (orgs.). **Jogos e ensino de História**. Porto Alegre: Evangraf, 2013, p. 25-46.

SEFFNER, Fernando. Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula. Publicação original. **Revista História Unicruz**, Cruz Alta, v. 2, p. 18-23, 2001.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático e liberdade de ensinar. *In*: MACHADO, André Roberto de A.; TOLEDO, Maria Rita de Almeida (orgs.). **Golpes na história e na escola**: o Brasil e a América Latina nos Séculos XX e XXI. 1. ed. São Paulo: Cortez; ANPUH-SP, 2017, p. 199-216.

SEFFNER, Fernando. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História *In*: BARROSO, Véra Lucia Maciel et al. (orgs.). **Ensino de história**: desa-

fos contemporâneos. Porto Alegre: EST: EXCLAMAÇÃO: ANPUH/RS, 2010. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/gtensinohistoriaedurs/wp-content/uploads/2017/06/Ensino-de-Hist%C3%B3ria.pdf>. Acesso em 14 set. 2021.

SEQUEIRA, Gisele Romariz. **Agricultura urbana e periurbana no Curuçambá em Ananindeua, Região Metropolitana de Belém**: Perspectivas e desafios. 2014. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia, Universidade Federal do Pará, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

VIANA, Iêda; CORTELAZZO, Iolanda B. de C. Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar. **Tuiuti**: Ciência e Cultura, Curitiba, n. 41, p. 43-60, jan.-jun. 2009.

VIEIRA, Cristina C.; NUNES, Maria Teresa Alvarez; FERRO, Maria Jorge. **Questões de gênero e cidadania**: reflexões breves sobre o poder emancipatório da educação. Imprensa da Universidade de Coimbra. Pombalina Coimbra University Press, 2017. Disponível em: https://doi.org/10.14195/978_989_26_1326-0_32. Acesso em: 8 ago. 2020.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza**: como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres. Tradução Waldéa Barcellos. 13. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2020.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades: Categorias do debate contemporâneo. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 16, p. 29-46, jan./jun. 2015.

ZAVALA, Ana. Pensar 'teoricamente' la práctica de la enseñanza de la História. **Revista História Hoje**, v. 4, n. 8, p. 174-196, 2015.

SOBRE A AUTORA



Ieda Palheta Moraes

Especialista em Patrimônio Cultural e Educação Patrimonial, possui graduação em História pela Universidade Federal do Pará (2011). Atualmente é professora de história da Escola Estadual de Ensino Fundamental José Marcelino de Oliveira e professora de história da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Jardim Sideral. Tem experiência na área de História. Atualmente faz parte do grupo de estudo em história agrária, meio ambiente e sociedades amazônicas, pesquisa sobre o espaço agrária paraense, agricultura familiar, políticas pública na região do Uruboca no Município de Marituba.

E-mail: iedaufpa@yahoo.com.br



[2023]
EDITORA CABANA
Trav. WE 11, N° 41 (Conj. Cidade Nova I)
CEP: 67130-130 — Ananindeua — PA
Telefone: (91) 99998-2193
cabanaeditora@gmail.com
www.editoracabana.com

