



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA



IEDA PALHETA MORAES

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise sobre a mobilização dos saberes
docentes para a construção de cidadania

ANANINDEUA-PA

2021

IEDA PALHETA MORAES

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Ananindeua, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Ensino de História.
Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof.º Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves.

ANANINDEUA-PA
2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

- M827g MORAES, Ieda Palheta.
Gênero e ensino de história: uma análise sobre a mobilização dos saberes docentes para a construção de cidadania / Ieda Palheta Moraes. — 2021.
173 f. : il. color.
- Orientador(a): Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História, Ananindeua, 2021.
1. Ensino de História. 2. Gênero. 3. Cidadania. 4. Saberes docentes. 5. Sequência Didática. I. Título.

CDD 370.82098115

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ CAMPUS
UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO DISCENTE

IEDA PALHETA MORAES

A Comissão Examinadora de Defesa de Dissertação, presidida pelo orientador Prof. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves e constituída pelos examinadores Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito, Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares e Profa. Dra. Natalia Conceição Barros Cavalcanti reuniu-se no dia 22 de dezembro de 2021, às 09:00 horas, através de videoconferência na Plataforma Google Meet, para avaliar a Defesa de Dissertação da mestranda **IEDA PALHETA MORAES** intitulada: "Gênero e Cidadania no Ensino de História: Saberes Docentes no Município de Ananindeua/PA." Após explanação da mestranda e sua arguição pela Comissão Examinadora, a dissertação foi avaliada depois que todos os presentes se retiraram. Desta apreciação, a Comissão Examinadora retirou os seguintes argumentos: 1) que a dissertação atendeu prontamente a todas as recomendações feitas à época do exame de qualificação; 2) que a mestranda respondeu com propriedade a todas as indagações e questionamentos da Banca; 3) que a mestranda construiu argumentos coerentes, dentro de uma escrita que guarda um estilo e clareza a serem exaltados; 4) e que por todos estes aspectos a dissertação foi **APROVADA**, com conceito excelente, pela Comissão, de acordo com as normas estabelecidas pelo Regimento do Curso.



Prof. Dr. Tulio Augusto Pinho de V. Chaves
Orientador



Prof. Dr. Adilson Júnior Ishihara Brito
Membro da Banca / PPGEH/UFPA



Profa. Dra. Anna Maria Alves Linhares
Membro da Banca / PPGEH/UFPA

Natalia Conceicao Barros
Cavalcanti:03781570436
Membro Externo da Banca / Fac. História/IFPA

Assinado de forma digital por Natalia Conceicao Barros Cavalcanti:03781570436
DN: cn=Natalia Conceicao Barros Cavalcanti:03781570436, ou=IFPA - Instituto Federal
do Para, o=ICPEdU, c=BR
Dados: 2021.12.22 15:08:19 -03'00'

Este trabalho é dedicado as pretas e 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 política públicas, igualdade racial e por dignidade para o povo negro.

In memoriam de Denys Amorim.

AGRADECIMENTOS

Esse é um momento importante, pois é hora de mostrar meu afeto e gratidão a todos (as) que estiveram ao meu lado nesses momentos difíceis de construção desse trabalho. Não existe uma forma de escrever esses agradecimentos sem lágrimas nos olhos por lembrar de tudo o que foi vivido, os momentos bons, os ruins, os encontros, desencontros, as perdas nesse período pandêmico.

Por isso, gostaria de iniciar meus agradecimentos as pessoas que sempre torceram por meu sucesso, que aguentaram meu mal humor e estresse e mesmo assim não deixaram de me incentivar, torcer e apoiar.

Primeiramente agradeço a minha família; minha mãe Noemea, meu filho Caio, minhas irmãs Eudalice, Ivaneide e Elenice, meu irmão Charles, minhas sobrinhas, sobrinhos, prima, tia, enfim todos os que me amam incondicionalmente, que apoiaram e incentivaram minha trajetória acadêmica desde que escolhi ser professora de História.

À minha amiga Ana Célia Guedes, que a mais de vinte anos, desde a graduação, sempre me incentivando, que leu minhas anotações, fez críticas, não me deixou desanimar. Não sei como faria esse trabalho sem sua ajuda.

À minha amiga Marly que me incentivou a entrar no mestrado, forneceu livros, puxou minhas orelhas quando foi preciso, mas também nunca deixou de acreditar que eu conseguiria.

À meu orientador Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves pela troca de conhecimento para a realização desta dissertação e crescimento intelectual e profissional.

A todos (as) amigos (as) do mestrado “Equipeção ProfHistória” Daniele Barreto, Aline Karla, Sebastião Vilhena, Wilson Jr, Lene Lira, Maycon Bruno, que não soltaram minha mão nessa caminhada, estiveram junto comigo me incentivando, compartilhando leituras e experiências não apenas acadêmicas, mas de vida.

A meu professor Adilson Brito que no processo se tornou um amigo, que sempre se colocou à disposição não apenas nas aulas mais em conversas informais pelo WhatsApp, pelo compartilhando leituras, por se preocupar com minha saúde mental.

À professora Anna Maria Linhares pelo aceite em participar da avaliação deste trabalho, que desde a disciplina de Gênero vem contribuindo para as minhas reflexões sobre o tema, pelo incentivo e troca de materiais.

À professora Natália Cavalcante pelo aceite em participar da avaliação deste trabalho, que contribui com dicas valiosas com novas reflexões sobre gênero.

A todos meus/minhas colegas e professores (as) da turma 2019 do Mestrado Profissional em Ensino de História, que me proporcionaram ricas discussões, muitas vezes acaloradas nas aulas do mestrado, e nos bares.

Ao Professor Paulo Alves Melo e sua aluna Thayse Moreira pela gentileza em confeccionar o mapa de localização da escola campo de pesquisa.

Agradeço a toda comunidade da E.E.E.F.M. Paraense, em especial a Diretora Patrícia Guimarães, aos professores (as) que gentilmente participaram desta pesquisa, enfim a todos (as) os (as) docentes e ao corpo técnico-administrativo, por me receberem.

Gostaria de agradecer a coordenação do mestrado, o corpo docente e a secretária Ana Alice, que sempre tiveram um olhar diferenciado em relação aos alunos (as) do programa de pós-graduação em mestrado profissional PROFHISTÓRIA.

À Universidade Federal do Pará e ao programa PROFHISTÓRIA pela oportunidade em realizar uma qualificação *Stricto Senso*.

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)

RESUMO

Essa dissertação problematizou como/se os (as) professores (as) de História da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, localizada no município de Ananindeua no Estado do Pará, mobilizam seus saberes docentes no desenvolvimento de discussões de gênero e, se essa discussão contribui para a construção de cidadania dos (as) alunos (as). Os sujeitos participantes dessa pesquisa foram professores (as) de história, a diretora e uma das coordenadoras educacionais da escola supracitada. O trabalho foi desenvolvido em quatro etapas, com a catalogação das fontes e leituras para os referenciais teóricos e metodológicos que embasaram a investigação. Realizamos entrevistas semiestruturadas, com análise de discurso dos (as) professores (as) da referida escola. Também recolhemos alguns documentos como: BNCC, DCEPA, PPP, Livro didático, ocorrência escolar, para cruzarmos essas informações com as entrevistas semiestruturadas, nos permitindo construir um panorama geral sobre a discussão de gênero e cidadania realizadas por esses (as) docentes. A partir dos primeiros resultados das entrevistas realizamos um minicurso de formação continuada para os (as) docentes, visando discutir e ampliar a perspectiva sobre as questões de gênero e cidadania no ensino de história. Após a conclusão do minicurso produzimos um instrumento didático formado por um conjunto de sequências didáticas, uma para cada série do ensino fundamental II. Com essa proposta buscamos trazer novas perspectivas sobre o protagonismo, as vivências e os desafios (im) postos sobre os corpos das mulheres negras, pois, observamos que essa é uma discussão pouco explorada nas aulas de história, em geral a visão que persiste é a de submissão e escravidão.

Palavras Chaves: Ensino de História, Gênero, Cidadania, Saberes docentes, Sequência Didática.

ABSTRACT

The present work problematized how/if the history teachers of Primary and High Paraense School, located in the city of Ananindeua in State of Pará, mobilize their teaching knowledge in the development of gender discussions and, if this discussion contributes to the construction of students citizenship. The participants of this research were history teachers, the principal and one of the educational coordinators of the aforementioned school. The work was developed in four stages, with the cataloging of sources and readings for the theoretical and methodological references that supported the investigation. We carried out semi-structured interviews, with discourse analysis of the teachers from that school. We also collected some documents such as: BNCC, DCEPA, PPP, textbook, school occurrence, to cross this information with the semi-structured interviews, allowing us to build an overview of gender and citizenship discussion carried out by these teachers. Based on the first results of the interviews, we carried out a mini-course of continuing education for teachers, aiming to discuss and expand the perspective on gender and citizenship issues in history teaching. After completing the mini-course, we produced a didactic instrument formed by a set of didactic sequences, one for each grade of elementary school II. With this proposal we seek to bring new perspectives about the protagonism, experiences and challenges imposed on black women bodies, as we observe that it is a discussion little explored in history classes, in general the view that persists is one of submission and slavery.

Keywords: Teaching History, Teaching Knowledge, Gender, Citizenship, Didactic Sequence.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Mapa 1 - Mapa de localização da E.E.E.F.M. Paraense.....	29
Imagem 1 – Estrutura de uma sequência didática.....	46
Imagem 2 – Texto complementa Seção “Lugar e Cultura”	78
Gráfico 1 – Sobre Gênero.....	109
Gráfico 2 – Sobre Formação.....	109
Gráfico 3 – Sobre o nível de conhecimento.....	110

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - CICLO 4: 6º E 7º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....71

Tabela 2 - CICLO 4: 8º E 9º ANOS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....72

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

- BNCC** - Base Nacional Comum Curricular
- CH** - Carga horária
- CN** - Congresso Nacional
- COVID-19** - (co)rona (vi)rus (d)isease 19 (2019)
- CUT** - Central Única dos Trabalhadores
- DC** - Documento Curricular
- DCEPA** - Diretrizes Curriculares do Estado do Pará
- E.E.E.F.M. Paraense** - Escola Estadual de Ensino Fundamenta e Médio Paraense
- EJA** - Educação de Jovens e Adultos
- Enem** - Exame Nacional do Ensino Médio
- FBSP** - Fórum Brasileiro de Segurança Pública
- FIBRA** - Faculdade Integrada Brasil Amazônia
- GRD** - Grupos de Reflexão Docente
- IBGE** - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
- IPEA** - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
- LDBEN** - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
- LGBTQIA** - lésbicas, gays, bissexuais, transexuais/travestis, queer, intersexo e assexuais
- MEC** - Ministério da Educação
- PA** - Pará
- PCN** - Parâmetros Curriculares Nacionais
- PNE** - Plano Nacional de Educação
- PPGEH** - Programa de Pós-Graduação em “*Ensino de História*”
- PPHIST** - Programa de Pós-Graduação em História
- PPP** - Projeto Político Pedagógico
- RMB** - Região Metropolitana de Belém
- Saeb** - Sistema de Avaliação da educação Básica
- SEDUC-PA** - Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará
- SEMEC** - Secretaria Municipal de Educação
- UFPA** - Universidade Federal do Pará
- UNDIME** - União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
2 CAPÍTULO 1 - GÊNERO E CIDADANIA: APRESENTAÇÃO DA DISCUSSÃO.....	21
1.1 – Contextualizando a Escola Paraense e o município de Ananindeua.....	25
1.2 – Discussão de Gênero no contexto escolar: estudo de caso.....	33
1.3 – Abordagens de Gênero e Cidadania nas Diretrizes Curriculares.....	42
3 CAPÍTULO 2 – SABERES DOCENTES: GÊNERO, CIDADANIA E COTIDIANO ESCOLAR.....	49
2.1 – Saberes da formação docente: Instituições de Ensino e Práticas docentes.....	50
2.2 – Saberes da experiência profissional docente.....	59
2.3 – Saberes docentes do currículo escolar.....	66
4 CAPÍTULO 3 – FORMAÇÃO DOCENTE NO ENSINO DE HISTÓRIA: UMA CONQUISTA DE DIREITOS.....	80
3.1 – Gênero e Cidadania: diálogos, possibilidades e construção de direitos.....	87
3.1.1 – Empoderamento e construção do sujeito social: mulher negra.....	87
3.1.2 – Representação, empoderamento e conquista de direitos.....	90
3.2 – Estudo de caso: como podemos usá-lo nas aulas de História.....	95
3.2.1 – Representação das mulheres negras na História ensinada na sala de aula.....	95
3.2.2 – Padrões estéticos de beleza feminina e os reflexos na vida das meninas negras....	98
3.3 – Resultados do minicurso.....	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	107
REFERÊNCIAS.....	110
APÊNDICE.....	124
ANEXOS.....	166

1 INTRODUÇÃO

Ter uma experiência de mais de treze anos na docência, como professora de História e Estudos Amazônicos da Educação Básica, não é um requisito para estar inteiramente preparadas para as tarefas desempenhadas cotidianamente na sala de aula. Atuar como docente tanto em escolas públicas como em particulares, é um desafio e um aprendizado. As situações que transbordam aquele espaço 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 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 afetividades.

Diante da saída da aluna da sala chorando e da preocupação que se instalou nos(as) presentes, pedi licença aos 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

¹ Um dos problemas encontrados nessa 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 aqui apresentado, não foi diferente, constituindo-se como um relato de minha experiência profissional na educação básica, assim não temos documentos que comprovem essa narrativa.

acontecendo, para que pudesse ajudá-la. Ela relatou que sofria abusos sexuais desde os cinco anos de idade, pelo seu 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 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 professora(o)-pesquisadora(o) possui muitas dimensões, e que essas dimensões 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 dessa pesquisa, agora a investigação não estaria mais sobre o aprendizado dos(as) alunos(as), mas sobre os(as) professores(as), mais especificamente sobre as trajetórias, saberes e 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 ProfHistória” - que ocorreu em Salvador no ano de 2019 – e as discussões nos Grupos de Reflexão Docente (GRD) “Ensino de História, Políticas e Práticas de Cidadania”, levaram-me a retomar 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 essa dissertação intitulada “*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 nesse trabalho se deve, 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 a 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 serem negadas a determinados sujeitos, como às mulheres pretas. Por isso, é importante que a discussão de gênero esteja associada a 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 sobre suas práticas, assim

essa experiência pode variar desde as estratégias para gerenciar conflitos e violências na sala de aula, atravessado pelo domínio do discurso pedagógico e do conhecimento ao conteúdo da disciplina até as estratégias de apropriação da cultura juvenil e os meios de dialogar com os pais ou responsáveis pelos(as) discentes (SEFFNER, 2010, p.216).

Deste modo, para compreender sobre 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 já 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.

Percebemos assim, como essa situação-problema pode ser discutida no ensino de história, os conflitos relacionados as questões de gênero possuem um lastro na história onde observamos quais foram e são os papéis atribuídos as mulheres em contextos, lugares e épocas diferentes. A ausência de conhecimento para a realização dessas discussões pelos(as) docentes de história potencializam 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 dessa pesquisa para o ensino de história, pois levar essas discussões para o campo da formação docente pode contribuir como instrumento problematizador dessa temática. Além disso, colabora 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 a Região Metropolitana de Belém (RMB). Esta não é a escola onde desenvolvo minhas atividades laborais, como foi mencionado, no decorrer da pesquisa 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. 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) servidores(as) efetivos(as) da

² Mundiar é um programa de aceleração da aprendizagem que visava superar a defasagem idade-ano atendendo estudantes do Ensino Fundamental (6º ao 9º) e do Ensino Médio no Estado do Pará. Atualmente o programa está nas suas turmas finais. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/noticia/6797/>> acessado em 25/04/2020.

SEDUC-PA. As entrevistas ocorreram na própria escola, entre os dias 04 a 18 de março de 2020.

A pesquisa foi atravessa pela pandemia do Novo Corona vírus do COVID-19, por conta disso algumas modificações e 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, isolamento social com períodos de lockdown, tivemos muitas dificuldades para a realização dessa pesquisa. Conseguimos realizar as entrevistas com os(as) professores(as) e corpo técnicos, 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 600 mil pessoas, entre esses estavam muitos amigos(as) e entes queridos. Assim, decidimos dar continuidade a parte teórica na esperança que a pandemia chegasse ao fim.

A pesquisa foi estruturada para ser desenvolvida em quatro etapas: a primeira foi destinada a catalogação e leituras dos referenciais teórico e metodológico que embasariam a investigação. Na segunda etapa ocorreu 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 qual será disponibilizado nos anexos.

Conforme Menezes (2009) o estudo de casos é um método complexo de análise, exige um planejamento e um rigor científico. Possui maior aplicação na orientação de pesquisas científicas de caráter qualitativas. Deste modo, selecionamos três casos

³ O Governador do Estado do Pará – Helder Zathluth 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 corona vírus COVID-19; considerando o disposto na Lei Federal n° 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Decreta Art. 4° Observado o disposto neste Decreto, fica mantido o expediente em todos os órgãos e entidades da Administração Pública Estadual Direta e Indireta. § 2° 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 13/04/2020.

ocorridos na Escola Paraense, os quais nortearam esse trabalho mediante as observações do envolvimento docente nas referidas situações. A supracitada autora mostra também que esse instrumento metodológico explora uma variedade de evidências e permite ao pesquisador a possibilidade de compreender sobre questões sociais complexas por meio de entrevistas semiestruturadas, assim, as entrevistas com os(as) docentes da Escola Paraense revelaram suas observações sobre a 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 é compreender que a língua não é, ela está, ela é contextualizada, estando presente na história, na ideologia e na organização social de um povo. Deste modo, essa autora compreende que existe um deslocamento na análise discursiva, onde a língua não abandona a história (real), 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.

A pesquisa teve caráter qualitativo contando com a participação de cinco profissionais de educação pertencentes a escola supracitada. Recolhemos o máximo de fontes documentais possíveis como: o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, registro e ocorrência escolar, o livro didático usado pelos(as) docentes, as Diretrizes Curriculares Estaduais do Pará (DCEPA) e a nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A análise dessa documentação foi cruzada com as entrevistas nos permitindo 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 da dissertação.

Na última etapa foi a realização de um minicurso de formação docente para a discussão da temática de gênero e cidadania 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, pois

esse período pandêmico não foi um momento fácil para ninguém. Todos(as) estavam e ainda estão muito fragilizados, visto que a pandemia continua.

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 limitações percebidas nas entrevistas.

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 e cidadania no ensino de história. Esse produto é formado por um conjunto de Sequências Didáticas, uma para cada série do ensino fundamental II, 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), Seffner (2010). Para o conceito de gênero utilizamos Scott (1990), a delimitação do conceito de gênero na categorização de mulheres negras dialogamos com Sueli Carneiro (2011) e Beatriz Nascimento (2006), e o conceito de cidadania foi construído no diálogo com Carvalho (2002), Jaime e Carla Pinsky (2012) e Guimarães (2016).

Esse trabalho teve como objetivos analisar a mobilização dos saberes da formação, do currículo e da experiência docente empregado 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 de identificar as influências das diferentes fontes de aquisição dos saberes docentes na construção de prática cotidiana relacionada as discussões de gênero e cidadania nas aulas de histórias. Por fim, elaborar uma formação continuada para os(as) docentes, voltada para temática de gênero e cidadania no ensino de história, em formato de minicurso e construir um material didático chamado “Sequências Didáticas”.

Esta dissertação foi dividida em três capítulos e um produto didático pedagógico. No primeiro capítulo discutimos acerca do estudo de gênero e cidadania no ambiente escolar, na sociedade e no currículo de história. Essa investigação contou com um estudo

de casos, além da compreensão das possibilidades e influências do estudo de gênero e cidadania no ensino de história trazidos pelas diretrizes curriculares. Apresentamos o contexto escolar que a Escola Paraense está inserida, juntamente, 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 de prática cotidiana relacionada as discussões de gênero e cidadania nas aulas de histórias, relacionando as 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.

Por fim, o terceiro capítulo trata de uma formação continuada voltada para a 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 conjunto de sequências didáticas, uma para cada série do ensino fundamental II, intituladas “Ensino de História: Gênero, Cidadania e Protagonismo Negro”. Esse material didático será disponibilizado como apêndice dessa dissertação.

Como essa proposta pretendemos contribuir para formação docentes, construir discussões sobre o empoderamento e protagonismo de mulheres em especial as mulheres negras no ensino da história, de modo geral, essa temática é pouco explorada nas aulas de história, a visão que ainda persiste sobre elas é de submissão e violência. Nos livros didáticos, por exemplo, os objetos do conhecimento, que fazem referência a temática de gênero, são estudados de forma superficial, pouco explorados ou elas nem são mencionadas. Por isso, apresentamos como sugestões de abordagens uma nova perspectiva para o desenvolvimento de planos de aula que possibilitem uma maior discussão, valorização da presença, participação e protagonismo das mulheres.

2 CAPÍTULO 1: 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 iremos analisar e problematizar a aparição da problemática de gênero e cidadania no contexto escolar, no âmbito social da cidade de Ananindeua e nos saberes docentes. Deste modo, considera-se importante compreender como esses conceitos que irão nortear essa discussão no ensino de história.

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. Além do que o conceito de gênero também é, comumente, associado a outros conceitos construídos e que causam muitas confusões e dúvidas, 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 as 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 e SALDANHA, 2015, p.30).

A sexualidade é um termo usado referente a sentimentos afetivos e sexuais (LEAL *et al.*, 2017, p.96). Pode ser percebido também como a orientação sexual de alguém, guiando o desejo tanto para o sexo oposto (heterossexual), para o mesmo sexo (homossexual), ou para quem não se limita a gêneros como as pessoas bissexuais ou pansexuais (WOLFF e SALDANHA, 2015, p.30). Entretanto, existem pessoas que não possuem desejo sexual (assexuais)⁴.

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, p.96). Joan Scott (1990) utilizado no texto de Wolff e Saldanha (2015) complementa esse definição referindo-se não apenas como aspectos sociais mais como culturais e históricos também, de como as pessoas são classificadas a partir das diferenças percebidas entre os sexos, o que categoriza as pessoas como femininas ou

⁴ Para saber mais ver: <<https://www.meudicionario.org/assexual> Acesso em 20/07/2020>. Acesso em: 22/11/2021.

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 e SALDANHA, 2015, p.30).

A utilização do conceito de gênero possui uma historicidade, segundo Scott (1990) remonta a luta das feministas para enfatizar 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” (SCOTT, 1990, p.73). Pela amplitude da temática de gênero, neste trabalho utilizaremos a categoria de análise “mulheres”, especificamente as “mulheres negras”.

A categoria “mulheres” é escrito no plural por não existir apenas a *mulher* como forma única, mas sim *mulheres* no sentido diverso (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.33). Culturas, momentos históricos, regiões e até mesmo em uma mesma sociedade concebem o feminino e o masculino de formas diferentes, colocando o conceito de gênero como um produto de contingências sociais, e não apenas da natureza (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.25).

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 e, suportar 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).

Ainda que existam pessoas que apenas reconheçam o “ser mulher” como uma questão biológica, por ter nascido portadora de uma vulva; ou pela tradição cultural como na judaico cristã que constrói uma dependência da existência da mulher subordinada ao homem (SANTOS, PEREIRA, 2020, p.158), existe outro grupo de mulheres que reivindicam o reconhecimento de sua existência como ser social e cidadã como as

mulheres trans, por exemplo. No caso das mulheres negras, categoria analisada nesta pesquisa, sua luta e resistência é pela vida, respeito, dignidade e cidadania.

O movimento feminista, que está caracterizado em ondas de atuação, incluiu na chamada terceira onda feminista o inter cruzamento 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 e todas essas desigualdades são articuladas com outras hierarquias imprimindo particularidades nas vivências dos diversos grupos de mulheres (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.33).

O estudo de casos que realizamos na Escola Paraense nos levou a particularização de algumas situações ocorridas 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 casos 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 que se tinha no Brasil no século XIX. No período de reabertura política no Brasil a noção de cidadania foi centrada na aquisição de direitos. Mas esse conceito inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem a existência de outras. Uma cidadania plena, segundo Carvalho (2002), que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível (CARVALHO, 2002, p.10).

Essas dimensões do conceito de cidadania se desdobram em direitos civis, políticos e sociais. O cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos. Os direitos civis são os 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 garantem 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 esse estudo nos limitaremos a realizar uma discussão acerca da cidadania relacionada ao ensino de história. De acordo com a definição de Carvalho (2002), 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 de direitos dispensados a alunas negras na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense.

Compreendemos que não há um único caminho, uma única resposta ou proposta para se dar ou 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, muito menos que é uma tarefa de uma única disciplina, como a História. Por esse conceito ser interdisciplinar, nele reside uma força e uma fragilidade, podendo ser usado como uma peça no jogo político presente nas propostas curriculares (GUIMARÃES, 2016, p. 55).

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 sociedade civil acerca do papel da escola, do ensino de história e da educação para a cidadania nas escolas, buscando excluir do espaço escolar a discussões importantes como de gênero com intenção de invisibilizar sujeitos, propagar a meritocracia, desqualificar equidades e negar cidadania plena.

É nesse campo de disputas que pretendemos travar essa discussão sobre a cidadania, no ensino de história, reconhecendo que:

ensinar história se processa no interior de lutas políticas e culturais que podem impactar também os currículos, além de ter clareza que essa disciplina não é a única na formação para a cidadania, mas afirmando seu compromisso educativo, formador, emancipador e libertador e, seu papel central na formação da consciência histórica, na construção de identidades, na elucidação do vivido, na intervenção social e praxes individuais e coletivas (GUIMARÃES, 2016, p. 55).

Desta maneira, nas próximas linhas buscaremos delinear o problema da pesquisa investigando a mobilização dos saberes docentes dos(as) professores(as) de história da Escola Paraense por meio de um estudo de casos obtido a partir de entrevistas semiestruturadas. Uma hipótese que exista uma demanda social de violência contra as mulheres no município de Ananindeua, local da pesquisa, por isso a importância da investigação. Outra hipótese que a discussão de gênero com vista a construção de cidadania não é explorada pelos(as) docentes como indica as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado do Pará (DCEPA).

1.1 – 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 casos 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 diversas meninas e meninos, 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 Ananindeua.

Para isso, nos debruçaremos em apresentarmos o local em que foi desenvolvida a pesquisa de campo, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, localizada no município de Ananindeua-Pa. Observaremos o contexto socioeducacional e os índices de violência contra as mulheres e feminicídio no município, 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, p.55).

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° 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, p.55), data do aniversário do município.

O município possui 76 escolas estaduais de nível fundamental e médio, além de 56 escolas municipais⁵ 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, p.01). A escolarização no município parece estar inversamente proporcional a uma educação voltada para cidadania e 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 o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) revela 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

⁵ Mapeamento das escolas públicas existentes no município de Ananindeua. Disponível em: <<https://www.escolas.inf.br/pa/anandeu>> Acesso em 16/06/2021.

mil habitantes, o município de Ananindeua apareceu nesse ranking em vigésimo quinto (25º) mais violento do país⁶. Esse mesmo 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 negras⁷.

É curioso que o intervalo do estudo (2005-2015) esteja justamente no período de implementação da Lei Maria da Penha, que foi sancionada em 7 de agosto de 2006, como Lei nº 11.340, criada para proteger mulheres da violência doméstica e familiar (BRASIL, 2018, p.30). Contudo, entre a implementação de uma lei e sua aplicação de fato existe um longo caminho, as bases que estão assentadas a sociedade brasileira, em destaque, o município de Ananindeua, possuem fortes raízes racistas, patriarcais e misóginas tornando evidente que as mulheres ocupem posição subalternas referentes aos homens, especialmente, como mencionamos anteriormente, com as mulheres negras isso ainda é pior. Daí os índices tão elevados de morte de mulheres negras.

No “Mapa de 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 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, p.53).

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 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

⁶ Atlas da Violência 2017. Coordenadores Daniel Cerqueira; Renato Sergio de Lima; Samira Bueno; Luis Iván Valencia; Olaya Hanashiro; Pedro Henrique G. Machado; Adriana dos Santos Lima: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em:

<https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411> Acesso em 16/06/2021.

⁷ *Ibidem.* p.38

por acontecerem em âmbito privado (em casa) - vindo à tona quando se constata o homicídio ou feminicídio (BRASIL, 2018, p.54-55).

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, p.54-55).

Direcionando a discussão para o âmbito educacional muitas alunas e alunos 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.

As referências cartográficas abaixo 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 a 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.

Mapa 1 - Localização da E.E.E.F.M. Escola Paraense



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

A maior parte dos alunos e alunas da Escola Paraense residem 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 Industrial. Grande parte desses alunos e alunas atendidos pela escola são pretos(as) e pardos(as) e fazem parte de uma população economicamente desfavorecida, alguns em situação de vulnerabilidade social.

Segundo Bógea e Figueiredo (2016) no final das décadas 1980-1990 a capital do Estado do Pará enfrentou um inchaço populacional. Ananindeua, cidade vizinha, foi utilizada como opção estratégica, vivenciando um processo acelerado de ocupação. Realizou-se em Belém uma organização urbana que correspondeu uma verdadeira segregação espacial, excluindo a população desfavorecidas das zonas centrais da cidade para áreas periféricas, como Ananindeua, que passou a ser considerada como áreas de risco (BÓGEA; FIGUEIREDO, 2016, p.496).

O resultado desse processo foram as muitas ocupações no município de Ananindeua, posteriormente, transformadas em bairros, como o PAAR, que já foi considerada a maior ocupação urbana da América Latina, e abrigam 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, principalmente entre os jovens, estimulados pelo tráfico de drogas (BÓGEA; FIGUEIREDO, 2016, p.493-494).

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, cujo direcionamento para Ananindeua foi intenso sob diversas formas, desde os grandes e médios conjuntos até os condomínios fechados e formas de verticalização (BÓGEA; FIGUEIREDO, 2016, p.497-498).

Viver nos conjuntos habitacionais de Ananindeua, passou a ser uma espécie de banimento da capital Belém, local de onde provém a maioria dessa população, que migrou para áreas insalubres ou com forte tendência ao conflito social e a existência de marginalidade, características alternativas para o acesso à moradia das classes mais baixas que buscam a casa própria (BÓGEA; FIGUEIREDO, 2016, p.497-498). Apesar do aumento da renda *per capita* em alguns bairros.

É nesse cenário de exclusão que os alunos e alunas da Escola Paraense estão inseridos. A faixa etária dos alunos e alunas variam entre 10 a 18 anos de idade, são pré-adolescentes ou adolescentes, alguns já inseridos no mercado de trabalho, movidos pela necessidade de complementação da renda familiar. A escolaridade dos(as) responsáveis pelos(as) estudantes oscila desde o analfabetismo até o curso superior, sendo que em sua maioria, possui apenas o Ensino Fundamental (PARÁ, 2019/2020, p.10).

Pelo exposto, sobre esse espaço escolar e seu público integrante, a compreensão dos conflitos que permeiam a vida e as experiências dessas pessoas, composto por jovens das classes baixas e periférica, convivendo com a violência, desigualdade e o preconceito, com responsáveis com pouca ou nem uma instrução formal para ajudá-los(as) na sua trajetória formativa educacional, com uma vida de privações e, em decorrência disso adentrarem mais cedo ao mercado de trabalho, tendo que dividir seu tempo entre a adolescente, o trabalho e estudos.

Baseado no enfrentamento das problemáticas expostas e para promoção de uma aprendizagem que possa dialogar com a realidade vivenciadas 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.09).

Conforme a direção, esses projetos foram construídos considerando a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as Diretrizes Curriculares do Estado do Pará (DCEPA), estando organizados por Eixos Estruturantes para ser aplicado nos planos de ensino anuais dos(as) professores(as), respeitando cada componente curricular que compõe as áreas do conhecimento e, desdobrando-se em subeixos para o alcance dos objetivos de aprendizagem (PARÁ, 2019/2020, p.30).

De modo geral o PPP das escolas deve passar por reformulações ao longo do tempo para se adequar a realidade e ao contexto social vivenciado por suas escolas. Assim, as informações que foram apresentadas nesse texto são referentes aos PPP elaborado no início do ano letivo de 2019, formulado com a contribuição dos(as) professores(as) em conjunto com o corpo técnico da Escola Paraense para o desenvolvimento das ações que seriam realizadas nos anos de 2019 e 2020.

No entanto, em março de 2020 o mundo foi surpreendido por uma pandemia de proporções jamais vistas antes. Uma das primeiras medidas de controle adotadas pelo governo do Estado do Pará foi distanciamento social, em março de 2020. O que se acreditava que duraria apenas uns meses se estendeu pelos anos de 2020 e 2021 vitimando mais 600.000 mil pessoas no Brasil. Por conta disso o PPP e seus subprojetos passaram por um processo de adaptação para se adequarem ao “novo normal” estabelecida pela pandemia.

Deste modo, essa pesquisa está no limiar de contextos históricos diferentes. Quando iniciamos a pesquisa, antes do aparecimento da pandemia do Covid-19, realizamos a análise no PPP 2019/2020 onde destacamos dois subprojetos: “*Integração Escolar*” e “*Cidadania Ativa*”, os quais integram o Projeto “*Educação e Valores*” que trataram do enfrentamento dos problemas detectados na escola, desta forma é a partir deles que vamos organizar nossos dados de pesquisa.

O primeiro subprojeto tem 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, autoconfiança e respeito entre seus integrantes, o segundo tem

como finalidade proporcionar experiências de participação social coletivamente (PARÁ, 2019/2020, p.09).

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 e 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 da formação, do currículo e da experiência nas discussões de gênero e cidadania no ensino de história.

Segundo Tardif *et al.* (1991) todo professor 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 Corona vírus do 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 são importantes para detectar os questionamentos e demandas que os(as) alunos(as) consideram como questões sociais que devem ser debatidas, uma dessas foi a discussão de gênero identificado pela professora Maria e sua turma.

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

1.2 – Discussão de Gênero no contexto escolar: estudos de casos

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, p.10). 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 compõe esse mosaico educacional não vivem suas vidas exclusivamente dentro da escola, mas trazem consigo aspectos de sua vida sociocultural, por isso a cultura escolar é

um conjunto de normas que definem o conhecimento a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desse conhecimento e a incorporação de comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidade que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização) (JULIA, 1995, p.10).

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 a 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 em vista de construir uma educação para cidadania. Dentro da 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 compulsória⁸ 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 mais para além

⁸ 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 (BUTLER, 2003, p.45).

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 social⁹ do cidadão. Assim, a escola possui um espaço de discussão voltado para sua dinâmica interna (as normas, valores e práticas comunitárias), porém, ela não está desconectada da cultura social mais ampla que a escola está inserida (VIANA; CORTELAZZO, 2009, p.49).

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 patriarcado¹⁰.

Assim, o primeiro passo para detectar o problema dessa pesquisa foi investigar a existência dessas demandas no espaço escolar. O resultado foi a observação de um estudo de casos 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 semiestruturadas com dois professores e uma professora de História, a diretora e uma das coordenadoras, 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, permite ao pesquisador a possibilidade de compreender sobre questões sociais complexas por meio de observação participante ou entrevistas semiestruturadas, possibilitando o estudo da realidade educacional (MENEZES, 2009, p.131). Desta maneira, realizamos as entrevistas e a análise de uma ocorrência escolar¹¹, permitindo a compreensão sobre questões complexas dessa escola como o Cyberbullying, a heteronormatividade compulsória e a violência contra mulher.

⁹ RIBEIRO, Djamilá. Pequeno Manual Antirracista - 1ª ed. São Paulo. Editora: Companhia das Letras, 2019.

¹⁰ 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, Heleieth. Gênero, patriarcado, violência. / Heleieth Iara Bongiovani Saffioti. – 2º ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2015, p. 56.

¹¹ Ainda vamos observar que a ausência documento e registros escritos nas escolas se torna um problema e dificulta o desenvolvimento das pesquisas no âmbito escolar.

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 Juliana¹². 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 intencionalidade de depreciar sua imagem. O vídeo foi produzido e compartilhado por um grupo de *alunos* de sua classe, sendo que esse 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 a escola sobre ocorrido¹³.

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 vídeo ou as fotos compartilhadas fossem de cunho sexualizados essa situação teria o nome de “pornografia de vingança”. No caso da aluna Juliana foi registrado como *Cyberbullying*.

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, p.65).

De maneira análoga ao *bullying* o *Cyberbullying*¹⁴ 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, constatados com as automutilações ou pela falta de interesses pela escola ou pela vida, podendo levar as vítimas até ao suicídio.

¹² Pela excepcionalidade das situações e, medida de preservação da imagem os nomes dos(as) envolvidos(as) foram modificados.

¹³ PARÁ, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ficha de ocorrência da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, 2019.

¹⁴ 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 02/12/2020.

Por isso a importância da realização de registro e ocorrências dessa natureza no ambiente escolar, para ajudar nas pesquisas no ambiente escolar contribuindo assim para nas discussões sobre o assunto.

A universalização das redes sociais apareceu como uma solução para as formas comunicativas, no entanto, são cada vez mais comuns a criação de conteúdos e narrativas que nem sempre possui compromisso com a verdade. O volume de material com natureza duvidosa cresce a cada dia e se espalha com grande velocidade nas redes sociais, vitimando mulheres, especialmente as mulheres pretas como a aluna Juliana.

Os(as) alunos(as) da Escola Paraense são, em sua maioria, oriundas (as) da periferia e de classe baixa, 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

é preciso compreender que classe informa a raça. Mas raça, também, informa a classe. E gênero informa a classe. Raça é a maneira como a classe é vivida. Da mesma forma que gênero é a maneira como a raça é vivida. A gente precisa refletir bastante para perceber as intersecções 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 primazia de uma categoria sobre as outras (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)¹⁵. A diretora que chamaremos de Ana Paula, em sua entrevista informou que Juliana é uma garota negra retinta, a outra vítima do *Cyberbullying* que nem entrou na estatística, por falta de notificação, era 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 delgado¹⁶.

¹⁵ Para saber mais ver CARNEIRO, Sueli. Negros de pele clara. Portal Geledés. 29/05/2004. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/> > Acesso em 26/02/2022.

¹⁶ 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 / Caroline Barroso Miranda. Dissertação (Mestrado) - Mestrado

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, p.29).

Esse “incentivado” a elas, para estarem com determinada aparência, para se enquadrar no padrão estabelecido socialmente, gera até uma competição entre as mulheres. O mito da beleza sempre existiu desde os primórdios do patriarcado, mas na modernidade com a industrialização e a socialização para enquadrar-se no padrão eurocêntrico, isso se torna cada vez mais desleal, principalmente, com a ajuda da internet (WOLF, 2020, p.29). 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 afirma pela desqualificação das mulheres, principalmente das mulheres negras, impondo um padrão estético de beleza, por isso eles realizaram ataques a aparência de Juliana, a associando a um “dragão”.

O desprezo e repulsa demonstrado pelos colegas de Juliana, que escapa do padrão socializado como belo, levaram a garota preta se sentir imprópria e inadequada. Como uma pessoa poderá ter um rendimento educacional satisfatório não se sentindo segura ou acolhida por esse lugar? Por isso, reiteramos a importância da promoção de uma educação que valorize e respeite o direito de cidadania das mulheres negras.

Conforme pesquisa divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2016, o Brasil possuía 116 milhões de pessoas conectadas à internet, o que equivale a 64,7% da população com idade acima de 10 anos. Nesse cenário de inclusão digital, a violência contra as mulheres se estendeu e se potencializou nas plataformas digitais (BRASIL, 2018, p.67).

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 sobre 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.

Assim, a importância do registro de fatos como esses está não apenas na criação de dados estatísticos, mas também porque podem contribuir para o desenvolvimento de pesquisas relacionadas ao ambiente escolar. Além disso, pode ajudar a criar políticas públicas educacionais, projetos, ações e estratégias de combate a violência de gênero nas escolas de educação básica.

Na situação específica de Cyberbullying foi feito o registro em uma ficha de ocorrência, motivado pelo contato da responsável pela aluna com a escola e a procura ao conselho tutelar. Porém ocorreram outros casos, os quais tivemos acesso durante as entrevistas, que não foram registrados em um documento oficial na escola. A justificativa para isso é a tentativa das escolas em preservar a imagem dos(as) discentes não os(as) expondo 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 prima¹⁷ diante de todos(as) os(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 revelando as formas de socialização das masculinidades entre os meninos, além de revelar a necessidade para realização de uma discussão que permita a empatia e respeito pelos corpos das mulheres.

¹⁷ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com a diretora Ana Paula.

Pode-se dizer que a construção de gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder (SCOTT, 1990, p.88). 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, p.5).

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 meninos e até mesmo das meninas, dentro dessa perspectiva hegemônica estão subordinadas a 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, levadas por vezes ao absurdo, que impõe a todo homem o dever de afirmar, em toda e qualquer circunstância, sua virilidade. (...) A exaltação dos valores masculinos tem sua contrapartida tenebrosa nos medos e nas angústias que a feminilidade suscita (BOURDIEU, 2002, p.67).

Desta maneira, a naturalização da demonstração viril do garoto em observar sua prima no banho faz parte de papel social que se construiu do masculino posturas como essas devem ser problematizadas com a realização de rodas de conversas como meio de ações educativas.

De muitas maneiras percebemos que o ocorreu 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 (BOURDIEU, 2002, p.48).

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 princípio simbólico imputando à dominada o estigma da pobreza será que por estar sendo

“ajudada” ele 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 as mulheres e as pessoas de modo geral. A desnaturalização de práticas e posturas desrespeitosas e que causam constrangimento devem ser discutidas nas aulas, principalmente nas aulas de história, observando que posturas como as que foram apresentadas, não são naturais, mais 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 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 a violência contra a mulher. 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 a violência contra as mulheres.

A coordenadora Adriana sugeriu a participação de alunas do nono ano, que participassem dessa discussão sobre a violência contra as mulheres, com o objetivo de produção de texto sobre essa experiência vivenciada. Assim, a aluna Beatriz ao assistir a 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 emocionado falando sobre a importância daquele aprendizado para sua vida¹⁸.

Antes da participação dessa aluna na palestra, ela assim como outras mulheres que são socializadas para naturalizar a violência contra as mulheres, são levadas 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

¹⁸ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com a diretora Ana Paula.

violência psicológica não deixa marcas aparentes, mas seus efeitos são devastadores. Conforme o mapa de 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.06).

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 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 necessariamente pela redução 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, p.451-452).

Esses direitos reivindicados pelas mulheres possuem uma raiz histórica de luta do movimento feminista (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.28) 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 ainda não acabou

(...) 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 vista na Escola Paraense ocorreu a partir das entrevistas a 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. Porém, nosso limite de pesquisa foi de cunho qualitativa, também em virtude da pandemia do Novo Corona vírus do COVID-19, procuramos analisar e acompanhar os casos relatados nas entrevistas apenas aos docentes de história e equipe técnica pedagógica.

As reflexões aqui expostas têm sentido de sensibilizar e instrumentalizar docentes para questões que muitas vezes são imperceptíveis no cotidiano das salas de aulas, pois muitas dessas situações são discutidas e resolvidas nas salas das coordenações ou direção escolar. Assim, reafirma-se a importância dessa discussão no ensino 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 nas demandas sociais como as questões de gênero e cidadania relacionadas acima.

Observando os relatos extraídos nos estudo de casos percebemos que muitos(as) discentes não terão acesso a essas discussões se não por meio da escola, suas próprias vivências os(as) levarão a 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 alcançados, mesmo que todos(as) não revejam seus conceitos e pré-conceitos, discutir é sempre salutar pelo exercício democrático.

Ainda neste capítulo vamos observar 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.

1.3 – Abordagens de Gênero e Cidadania nas Diretrizes Curriculares

O currículo, conforme Sacristán (2013) é uma palavra derivada do latim (*curriculum*), utilizado na antiguidade para significar *carreira*, podendo determinar a *ordenação* e a representação do *percurso* a ser trilhado (SACRISTÁN, 2013, p.16). 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)¹⁹.

O termo currículo pode assumir diversos significados em diferentes contextos pedagógicos podendo ser as “matérias” de um determinado curso, os programas e conteúdo de cada disciplina, mais também pode significar a expressão de princípios e metas do projeto educativo²⁰. A partir dessa perspectiva de percurso trilhado e múltiplos significados no contexto educacional os currículos são 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 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) as diretrizes curriculares com o dever de cumprir as metas, os objetivos e as estratégias pensadas pelo PNE para os sistemas de ensino.

Em vista de cumprir seu propósito educacional as mudanças curriculares se tornaram recorrentes, ocorrendo quase como uma regra ao longo das décadas e, em cada uma delas, com objetivos e práticas diferentes a serem desenvolvidas.

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

¹⁹ BRASIL, Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE. 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 07/08/2021.

²⁰ BRASIL, Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em 07/08/2021, p. 49.

oficiais e a mesma terminologia pedagógica, também reorganizaram seus currículos (BITTENCOURT, 2004, p.100).

Atualmente no Brasil houve uma reformulação curricular na educação básica para a implementação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²¹, 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)²², desta maneira constitui-se como um documento normativo que foi produzido em várias etapas para a formulação de um conjunto de aprendizagens que devem ser desenvolvidas pelos(as) alunos(as) ao longo de toda a educação básica.

Nosso propósito é buscar possibilidades para a construção de atividades planejadas a partir da discussão de gênero e cidadania, que estejam em conformidades com as diretrizes curriculares nacionais como a BNCC e, em consonância com os instrumentos didáticos pedagógicos utilizados pelos(as) docentes de história da Escola Paraense como o livro didático “Araribá Mais”²³, uma vez que esse é o principal recurso didático usado pelos(as) docentes.

O momento histórico da implementação da BNCC integrou um processo político conjuntural pelo qual o Brasil estava inserido na época de sua aprovação o qual modificou a sua construção²⁴. Após sua aprovação a BNCC passou a ser referência nacional para os demais currículos e os sistemas/redes de ensino do país, assim todas foram integradas 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, Sistema de Avaliação da educação Básica (Saeb) e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem).

²¹ 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 07/08/2021.

²² BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996c. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 07/08/2021.

²³ O Livro didática utilizado pela Escola Paraense – Araribá mais: história/organizadora Editora Moderna; obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela Editora Moderna; editora responsável Ana Claudia Fernandes – 1. Ed. – SP: Moderna, 2018.

²⁴ 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 07/08/2021.

Cada componente curricular da BNCC possui suas próprias competências e habilidades. Destacamos as competências específicas da disciplina de história para o ensino fundamental II:

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).

De acordo com essa normatização essas competências da BNCC, que destacamos acima, possibilitam a discussão de gênero nas aulas de História. Nossa sugestão para essa realização é por meio de um instrumento didático pedagógico chamado Sequência Didática. Desta maneira, sugerimos um plano de ação didático que possibilite maior exploração da temática não somente pelos(as) professores(as) mais também pelos(as) alunos(as).

Essa proposta didática pedagógica Sequência Didática, visa o aprofundamento de uma discussão sobre uma problemática surgida no cotidiano escolar, nas aulas de história, como as que vimos nos estudos de casos, enquanto ela se constitui como um lugar de intersecção entre os Objetos do Conhecimento (conteúdos) e o tempo presente.

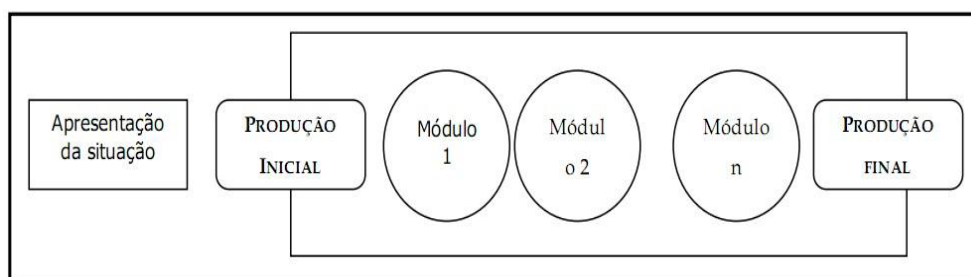
Para fundamentação teórica sobre a sequência didática nos embasamos nos conceitos de DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004) que diz:

uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Esta tem, precisamente, 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 numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96-97).

Por isso, indicamos a sequência didática como instrumento didático pedagógico, uma vez que esta permite o desenvolvimento de novas competência narrativas tanto na oralidade quanto na escrita, ambas importante para o ensino de história.

Conforme DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004) a sequência didática modular possui uma estrutura que funciona como um norte para o desenrolar das atividades pautadas nesse instrumento, que não necessariamente precisa ser seguido como um manual, deixando espaço para adaptações e/ou modificações. Abaixo mostraremos um esquema organizados pelos(as) referidos(as) autores(as).

Imagem 1: Estrutura de uma sequência didática modular



Esquema da sequência didática

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97.

A (Imagem 1) mostra as recomendações para estruturar uma sequência didática, é importante destacar que essa é uma sugestão didática, assim não tem uma obrigatoriedade no cumprimento de todas as suas etapas. Sua organização funciona como suporte para a construção das aprendizagens e as competências narrativas. A seguir mostraremos as sugestões das etapas que compõem a estrutura da sequência didática.

Para a construção dessa 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 acompanhar um Objeto do Conhecimento (conteúdo escolar de história) para ser discutido nas aulas de história. Essa apresentação da problemática acompanha um debate com a classe para uma sondagem sobre as ideias e concepções que os(as) alunos(as) possuem sobre essa problemática.

A sondagem visa compreender as dificuldades, equívocos, 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 que estes(as) podem 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(a) 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 – permanências em virtude do momento pandêmico atual. Se for escolher o gênero escrito, que é mais comum, pode realizar uma análise de fonte escrita que está 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:

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, p. 100).

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.

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

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 necessidade de aprofundamento 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 a temática discutida. Propõe-se fornecer aos alunos(as) instrumentos necessários para construir ou reconstruir novos conceitos.

Para o desenvolvimento satisfatória da competência narrativa as atividades e discussões realizadas em cada módulo da sequência didática pode ser diversificada. 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 que é a *produção final*, conforme DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004)

No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, 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, p. 98).

A produção final é o momento da investigação dos resultados da aprendizagem obtidas com a sequência didática, o que foi construído ou desconstruído nessa experiência de aprendizagem? Se as competências narrativas foram alcançadas? Segundo DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004: 106) esta produção permite, ao professor(a) realizar uma avaliação somativa, nessa os(as) docentes podem observar se houve o desenvolvimento das habilidades e competências proposta.

Não se pode esquecer que entre os procedimentos para a realização da sequência didática pode ocorrer em um percurso variado em função da aptidões e dificuldades dos(as) alunos(as), deste modo

O caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem do(s) módulo(s) de uma sequência didática não é aleatória, se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

O desdobramento do(s) módulo(s) não são aleatórios e se desenvolve como ramificações da problemática, isto é, em um mesmo Objeto do Conhecimento é possível usar vários itinerários, no ensino médio são chamados de itinerários formativos, no ensino fundamental II, conforme com as DCEPA, são conhecidos como eixos estruturantes.

É importante salientar, mesmo que 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 narrativa por meio da oralidade e escrita, assim os(as) alunos(as) poderão argumentar sobre suas demandas e construir uma narrativa como partícipes 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.

Essa forma experimental que propomos para a construção da sequência didática, mais adiante será detalhada e sistematizada, dando origem a proposta de produto didático pedagógico desta pesquisa, apresentado como Caderno Didático, constando exemplos de sequências didáticas para os quatro níveis do ensino fundamental II.

A Sequência Didática por ser um método didático pedagógico para o aprofundamento de uma temática 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. Nesse sentido esse instrumento contribui com a formação continuada docente mobilizando a (des)construção de novos conceitos nos(as) alunos(as).

Percebemos na primeira parte deste texto que ainda estamos distantes de alcançar uma cidadania plena para as mulheres, principalmente para as mulheres negras, mesmo com muitas conquistas pelo movimento feminista ainda existe um longo percurso a ser trilhado e a educação é um importante instrumento para isso.

Pelo exposto, ousamos dizer que no contexto escolar, no currículo e na sociedade encontramos elementos que possibilitam a discussão de gênero e cidadania no ensino de história. Porém, não é suficiente perceber que o problema existe, mas como essa relação aparece 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) realizam uma mobilização de seus saberes da formação, do currículo e da experiência para a discussão de gênero e cidadania no ensino de história.

3 CAPÍTULO 02 – SABERES DOCENTE: GÊNERO, CIDADANIA E COTIDIANO ESCOLAR

Tardif *et al.* (1991) diz que todo(a) professor(a) é possuidor(a) de algum conhecimento, neste capítulo investigaremos sobre a natureza dos saberes docentes identificados como da formação, do currículo e da experiência, relacionando-os as trajetórias dos(as) professores(as) da Escola Paraense. Analisaremos, também, como estes saberes se expressam no cotidiano da sala de aula, e como são mobilizados nas discussões de gênero e cidadania nas aulas de história, deste modo:

a prática docente cotidiana é heterogênea por sua formação histórica, isto é, os(as) docentes se apropriam de conhecimentos ao longo de sua vida profissional e nessa apropriação se amalgama processos coletivos e individuais de (des)construções histórico-social, implicando nesse processo dimensões do sujeito como indivíduo em conflito, seus posicionamentos, questões e pré-conceitos que por fim se entrelaçam com a vida dos(as) discentes (MERCADO, 1991, p.60).

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 história sentimentos e 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 -, que foram socializados ao longo do tempo.

O professor(a) é sujeito histórico-social, logo possui dimensões conflitantes, ideologia, paixões, interesses, sentimentos, mas a 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 docente pautados nos estudos de Tardif, Mercado e Seffner delimitando o conceito de saberes docentes as 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. Porém, nossa pesquisa possui algumas limitações, por isso, vamos nos restringir a discutir esses saberes os compreendendo 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 mobilizam 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, permeiam ou contribuem para construção de experiências e vivências nas aulas de história.

Vale destacar que todo saber implica um 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 que exige, por sua vez, uma formalização e uma sistematização adequada. De fato, nas sociedades atuais, os saberes, assim que atingem um certo grau de desenvolvimento e de sistematização, são logo e geralmente integrados aos processos de formação institucionalizados coordenados pelos agentes educativos. (TARDIF, *et al.*, 1991, p.218).

Não há dúvida sobre a complexidade para a formalização e sistematização do saber como ciência, 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 também 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 que serão desenvolvidos na aprendizagem histórica está pautada na chamada Didática da História, mas

é importante que se diferencie prática de ensino de história - que se refere exclusivamente ao que os(as) professores(as) fazem quando ensinam história, incluindo não apenas as instâncias da sala de aula, mas ao universo que converge para elas, como seu planejamento e execução das atividades - da Didática da História que é a teoria dessa prática de ensino elaborada por quem a desenvolve (ZAVALA, 2015, p.175).

Mais à frente observaremos essa teorização materializada nos planejamentos dos(as) entrevistados(as) e, ao planejar suas aulas eles(as) realizam previamente uma pesquisa para inserir algum elemento que não aparece no manual 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 diferente (ZAVALA, 2015).

Rüsen (2007), observou que a “Didática” é uma área dentro do campo de Ensino de História, sendo um conceito controverso, pois, 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). Existe vários saberes que são exteriores ao ofício de ensinar, pois eles provêm de lugares sociais anteriores a carreira no magistério. Tardif (2005) e Mercado (1991) mostram 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 pode 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.

2.1 – 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 que 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 à prática docente através de formação inicial e continuada dos(as) professores(as), o qual Tardif *et al.* (1991) classifica como “saberes da formação”.

Para a caracterização desse campo de investigação, definimos como recurso metodológico a pesquisa de caráter qualitativa com entrevistas semiestruturadas com dois professores e uma professora de história. Temos como primeiro ponto para observação dos saberes da formação desses docentes 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 Maria²⁵ que ingressou em 1995 no curso de história na UFPA, concluindo no ano 2000. Ela fez uma especialização no ano de 2008, em “*Saberes afro-brasileiros*”, ofertada aos professores e professoras efetivos da Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC-PA) em cumprimento a Lei 10.639/03. Conforme nos relatou a 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 aprovada²⁶.

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. Mas os dilaceramentos estão em levar o(a) profissional a escolher se realiza o aprimoramento profissionais, desempenha um trabalho adequado as demandas sociais com cargas horárias (ch) elevadas de até 200 horas mensais de sala de aula, ou se prioriza suas múltiplas atividades incluindo ser mulher, ter família e vivenciar aspectos culturais.

²⁵ Por uma questão de preservação das imagens dos(as) entrevistados(as), não serão reveladas suas identidades, usaremos pseudônimos.

²⁶ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

Conforme Schmidt (1995) a profissão docente é envolta por embates e dilaceramentos, pois após a conclusão de sua graduação os(as) professores(as) de História, como tantos(a) outros(a):

envolve-se com encargos familiares, com a luta pela sobrevivência. Quase sempre, não dispõe de tempo e nem de dinheiro para investir em sua qualificação profissional. Seu cotidiano é preenchido com múltiplas tarefas; seu tempo de viver é fragmentado, dilacerado entre preocupações muitas vezes contraditórias, com a sua profissão, família e progresso cultural (SCHMIDT, 1996, p.116).

Nesta realidade dilacerada que se encontram muitos(as) docentes e Maria é uma dessas, 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 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. Diferente do que ocorre em algumas Instituições Públicas Federais, que oportuniza os(as) 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 resultantes desses trabalhos. Na SEDUC-PA toda a ch docentes é cumprida em sala de aula, dificultando a realização de 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 UFPA. 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. Tinha até um programa de rádio, mas eu nunca fui militante nos coletivos. 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, que além de tudo ainda é pior para a 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”, por que nós estamos falando da sociedade do bem viver, e essa ideia da ancestralidade feminina, da mulher repassando esse saber.²⁷

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 sobre o estudo de gênero e 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 pode ser vista como uma mulher branca. A partir de um lugar de fala privilegiado quando comparada as mulheres negras, ela procurou se responsabilizar não apenas com a discussão de gênero, mas também com um recorte racial e o racismo, como nos mostra Djamila Ribeiro (2019) o racismo foi inventado pela branquitude. Segundo essa autora, fazendo referência a Angela Davis, é importante não apenas não ser racista, mas ter atitude antirracistas. Não se trata de se sentir culpado por ser branco: a questão é se responsabilizar, pois, diferentemente da culpa, que leva à inércia, a responsabilidade leva à ação (RIBEIRO, 2019, p.36). Assim, Maria teve uma importante ação ao desenvolver um projeto para elevar a autoestimas das meninas negras e valorizar a ancestralidade das mulheres negras.

Conforme nos mostra Ribeiro (2019) o primeiro passo foi dado rumo a desnaturalização do olhar condicionado pelo racismo, mostrando que mulheres negras são detentoras de conhecimento ancestral e o segundo foi trazer essas propostas para o espaço da sala de aula das escolas públicas, onde a maioria das meninas são pretas e/ou pardas (RIBEIRO, 2019, p.36).

Outro participante da pesquisa o professor José Augusto que ingressou no curso de história na UFPA em 1988, concluindo em 1992. Fez uma especialização em “*Pedagogia em Nível Superior*”, não cursou mestrado. Foi questionado também se *sua*

²⁷ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

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), uma comunidade carente. 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 mulher²⁸.

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, primeiramente, acreditou que não estava preparado para discutir sobre o assunto. Posteriormente, encontrou dois caminhos para estabelecer um diálogo sobre a 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 parte a dúvida sobre não está preparado para realizar esse debate? É comum a institucionalização do saber como apenas proveniente da formação acadêmica. Como a sua formação foi deficiente para a discussão de gênero, logo vem daí sua insegurança para debater sobre a questão. O professor José Augusto possui mais de cinquenta anos de idade, sendo que trinta anos de carreira na docência, seu contexto social de socialização de gênero o levou a ocupar um lugar de privilégio que foi construído para os homens, mesmo sendo negro, ainda sim dentro de uma pirâmide social, ele ocupa um lugar de privilégio comparado as mulheres negras. Chimamanda Adichie (2015) mostra que

as sociedades se constituem pela formação de papéis de gênero, pois ao repetirmos uma coisa várias vezes ela se torna normal, assim acontece a naturalização da ocupação de lugares de destaques ou de privilégios pelos homens, eles internalizam seu pertencimento aquele lugar,

²⁸ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com o professor José Augusto.

ficando míopes diante da percepção que as coisas são mais difíceis para as mulheres (ADICHIE, 2015, p.17).

Deste modo, esse professor apresentou um discurso mais “aberto” as diferenças e respeito as mulheres, porém, seu lugar de privilégio e sua socialização de gênero não o permitiram ir além na discussão, ao afirmar *eu te digo que não estou preparado para fazer essa discussão*, indica parte do problema. A maioria dos homens brancos ou negros não pensam na questão de gênero nem notam que ela exista, desta maneira acabam não fazendo nada para mudar a situação, pois não querem perder seu privilégio. No entanto, os homens precisam se manifestar em todas as situações relacionadas a questão de gênero, mas como a questão incomoda, recorrem a vários argumentos para cortar a conversa (CHIMAMANDA, 2015, p.44).

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 mestrando do Programa de Pós-Graduação em “*Ensino de História*” (PPGEH) / Mestrado Profissional em Rede de Ensino de História (PROFHISTÓRIA-UFPA).

Vamos observar qual foi sua resposta sobre 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 Universidade 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 aprofundar²⁹.

O relato do professor Francisco é bastante revelador, pois no seu curso de mestrado na UFPA foram ofertadas as disciplinas de “*Ensino de História e as relações*”

²⁹ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

de Gênero”³⁰ e “História local: Usos e Potencialidades Pedagógicas” - com a mesma quantidade de créditos e mesma Carga Horária³¹, porém, conforme as listas de matrícula 78% dos(as) discentes, que também são professores(as) de história, optarem 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, um deles pode se relacionar ao questionamento da sexualidade masculina. A heteronormatividade determina padrões de comportamento para os homens, estes para serem respeitados como heterossexual devem seguir esses padrões, não ocupando espaços e nem desenvolvendo papéis que foram socializados para a 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 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 desta seção explicar os motivos para adesão de tantos(as) professores(as) à disciplina de “História Local: Usos e Potencialidades Pedagógicas”. O tocante a essa pesquisa é compreender que ensinar, ser um educador, não é um ato neutro e a intencionalidade subjacente ao que se ensina traduz, da parte de quem tem o poder de organizar o ato educativo. 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 face ao que os rodeia (VIEIRA *et al.*, 2017, p.713-714).

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

³⁰ Informações obtidas pelo plano de curso da disciplina “Ensino de História e as relações e Gênero” ministrada pela Professora Dra. Anna Maria Alves Linhares, para as turmas do ProfHistória 2018-2019.

³¹ Informações obtidas pelo plano de curso da disciplina “História Local: Usos e Potencialidades Pedagógicas” ministrada pelo Professor Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves, para as turmas do ProfHistória 2018-2019.

disciplinas que discutissem ou problematizasse a temática de gênero³². Tal fato deve ser atribuído ao contexto e as instituições de ensino ao qual 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 2000³³. Novas temáticas só foram incorporadas recentemente por meio das lutas dos movimentos sociais e a partir do estabelecimento de Leis como a 10.639/03³⁴ e a Lei 11.645/08³⁵ 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 ao mercado de trabalho e na vida acadêmica houve uma pressão para dar visibilidade nessa temática, forçando uma quebra do silêncio na historiografia. Porém, 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, p.81). Deste modo, mesmo que houvesse uma demanda pela discussão ainda não havia uma quebra da hierarquia masculina na elaboração das discussões acadêmicas, pois:

a produção historiográfica desse período tomou como referência teórico-metodológica a epistemologia da história social, assentada no marxismo, assim o desenvolvimento de pesquisas historiográficas era no sentido de identificar a presença das mulheres no cotidiano da vida social e as formas de opressão masculinas e capitalistas sobre elas. As violências e opressões vividas pelas mulheres acabaram por ser associadas como fruto das implicações econômicas e sociais, pouco se falou sobre as dimensões das mulheres como sujeito histórico, consciente e atuante (RAGO, 1995, p.82).

³² 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. Dissertação (Mestrado) - Mestrado Profissional em Ensino de História, Campus Universitário de Ananindeua, Universidade Federal do Pará, Ananindeua, 2022.

³³ 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 Universidade Federal do Pará Instituto de Ciências da Educação Mestrado em Educação. Belém/PA, 2008.

³⁴ BRASIL. Lei no 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: 20/11/2021.

³⁵ BRASIL. Lei nº 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: 20/11/2021.

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, p.82).

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 com essa discussão? Ou na escolha de referências bibliográficas escritas por mulheres para a composição das disciplinas acadêmicas? Ainda prevalecendo 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 masculinos como únicos produtores de conhecimento científico. Por fim, levando ao discurso que vimos no 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*, porém 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 a construção histórica, por outro as socializações de gênero permanecem pautadas por uma cultura patriarcal somada a 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 tem sua sexualidade questionada.

Em suma, como vimos ao longo dessa discussão os saberes docentes relacionados a formação não estão diretamente ligados a uma apropriação acadêmica, essa formação pode ocorrer no decurso de suas trajetórias de vida na educação sendo construída a partir de discussões com seus pares e com os movimentos sociais (como as feministas), a partir de pesquisas individuais ou em formações continuadas (como uma palestra). No tocante a esse estudo ainda temos um longo caminho para percorrer até a consolidação de planejamentos que discutam a questão de gênero e cidadania no ensino de história, utilizando-os para desconstrução de estereótipos, e a realização de processos de aprendizado que concentra no aumento dos saberes sobre o passado, mas abertos a novas experiências que é chamado por Rüsen de consciência histórica (RÜSEN, 2007, p.111).

2.2 - Saberes da experiência profissional docente

Gostaríamos de iniciar essa discussão sobre os saberes oriundos da experiência profissional dos(as) professores(as) que participaram dessa pesquisa, indicando que todos(as) são servidores(as) em Regime Estatutário (vínculo estáveis) com a Secretaria Estadual de Educação do Estado do Pará (SECUC-PA). Isso é relevante para a compreensão da posição ocupada por eles(as) e o tempo de sua ocupação funcional, isto é, as interações entre esses(as) docentes e as realidades sociais representadas pelas suas ocupações, interligando-as a institucionalização de sua carreira a uma dimensão subjetiva (TARDIF, 2005, p.80).

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 a realidade social e coletiva de seu ambiente de trabalho, construindo um pertencimento com sua categoria profissional – a docente - e internalizando as normas que devem adotar próprias desses lugares (TARDIF, 2005, p.80).

Essas normas estão para além das exigências formais, abrangendo as atitudes e comportamentos estabelecidos pela tradição ocupacional e sua cultura, Tardif (2005) classifica isso como institucionalização de sua carreira, na dimensão subjetiva os(as) docentes constroem sentidos à sua vida profissional. Conforme este autor os(as)

professores(as) “em situação precária”³⁶, chamado por nós de trabalhadores em regime temporário, possuem uma dificuldade em estabelecer essa identidade profissional com uma instituição de ensino, uma vez que 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, realização e execução de um projeto, visto que, a partir desta identidade profissional esses(as) têm ao seu favor o conhecimento sobre o público e o ambiente para o qual pretende realizar uma proposta, podendo contar com o apoio dos(as) colegas de trabalho, porque ao longo do tempo construíram laços de afinidade e parcerias, regados a cafezinhos nos intervalos onde se realiza diálogos com seus pares sobre suas práticas, 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 contribui na composição de seus saberes, como podemos observar nos relatos da professora Maria:

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 Mundiar³⁷. 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 médio³⁸, peguei médio e fundamental II³⁹.

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

³⁶ Para saber mais ver: TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional/ Maurice Tardif – Petrópolis, RJ: Vozes, 2005, p.90.

³⁷ Mundiar é um programa de aceleração da aprendizagem que visava 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 25/04/2020.

³⁸ 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 o tornando menor, exigindo também poucos(as) docentes para esse nível de ensino. Para saber mais ver: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/anandeua/panorama>> Acesso em 05/09/2021.

³⁹ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

de ensino, tanto em uma escola particular como 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) chama de saberes da experiência que é o resultado do próprio exercício da profissão, com a vivência de situações específicas relacionadas ao espaço da escola e por meio das relações estabelecidas com os(as) alunos(as) e com os(as) colegas de profissão (TARDIF *et al.*, 1991, p.220).

Embora jovem, a professora Maria, já possui atualmente uma carreira com aproximadamente vinte anos de experiência 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 ainda se depara com situações específicas que fogem ao seu domínio, como mostra na entrevista sua 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 dos(as) alunos(as) 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 quero fazer um trabalho com robótica, vai ter uma formação 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 empolgam⁴⁰.

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, mas também para que isso ocorra é necessário selecionar temas e questões relevantes da realidade dos(as) discentes e buscar na história elementos

⁴⁰ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

para melhor compreendê-los, auxiliando-os(as) a entender melhor o seu presente (SEFFNER, 2013, p. 31-32), isto é, partir dos interesses e demandas dos(as) próprios(as) alunos(as), diferentemente do que a professora Maria fez, mesmo partindo de um bom planejamento, com a realização de uma capacitação para o desenvolvimento de um tema que considerava interessante. Se não houve adesão dos(as) discentes a proposta com o mesmo entusiasmo da professora, é porque ele 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 cursinho, 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 chegando⁴¹.

É interessante no discurso do professor José Augusto sobre sua experiência profissional 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, p.116). É como se só possuísse conhecimento o portador de um diploma, o qual respalda esse conhecimento.

A ênfase atribuída aos seus 30 anos de trabalho *já até dei entrada na minha aposentadoria* pelo professor José Augusto, demonstra 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(as) foram compelidos a buscar, com seus próprios meios, formas para se adequar as mudanças, mas isso significou também um aumento, não reconhecido e não remunerado, da jornada de trabalho. Essas condições ou circunstâncias sob as quais os docentes mobilizam as suas capacidades físicas, cognitivas e afetivas para atingir os objetivos do ensino-

⁴¹ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com o professor José Augusto.

aprendizagem podem gerar sobreesforço ou hipersolicitação de suas funções psicofisiológicas (GASPARINI *et al.*, 2005, p.191-192).

A maior causa de estresse, segundo pesquisa realizada por Gasparini *et al.* (2005) mostra que os(as) docentes(as) indicam como fatores de agravamento desse problema a quase inexistência de projetos de formação continuada que os capacite para enfrentar “novas” demanda educacional; 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, p.194).

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. Isso 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 Ananindeua⁴².

Antes de encontrar a sintonia entre os conhecimentos teóricos e os conhecimentos da experiência, o que Ana Maria Monteiro (2019), inspirada nos estudos de Chevallard, inscreve como o conceito de transposição didática, definido 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, p.221), O professor passou por momentos difíceis, assim, classificou seu início de carreira profissional influenciada 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 tecnológico das escolas e até mesmo dos funcionários da escola⁴³.

⁴² Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

⁴³ *Ibidem*.

Para o exercício na docência dos(as) jovens aprendizes na graduação são ofertadas disciplinas como as de “Práticas de Ensino” ou “Estágios Supervisionados”, que os(as) instrumentalize, minimamente, para o desempenho de sua função. Porém, a experiência de um estágio supervisionado nunca será igual a experiência de assumir uma ou mais turmas, e no 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) mostra que grande parte do que os(as) professores(as) sabem sobre 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), isso faz parte de 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, de representações e de certezas sobre a prática docente (TARDIF, 2005, p.68).

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 muito diverso, pouco sistematizado, pouco refletido, pouco discutido, pouco valorizado, mas essenciais para a gerência e condução das aulas e para a “sobrevivência” do professor no ambiente escolar (SEFFNER, 2010, p.215). O tradicionalismo funcionou como enfrentamento à inserção em um espaço novo no qual ele não possuía domínio, nem 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, foi narrado 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)⁴⁴.

⁴⁴ *Ibidem*.

Segundo esse professor, a escola possuía uma estrutura precária de recursos pedagógicos, havendo como principais recursos didáticos o quadro e as salas de aulas. Existia um Datashow para uso exclusivo das turmas do 9º ano, porque essas turmas fariam a Prova Brasil, desta maneira esse recurso não estava disponível à utilização de outras turmas ou por outros(as) professores(as), se não os de língua portuguesa e matemática⁴⁵.

Em meio a escassez dos recursos pedagógicos o professor Francisco pensou em realizar uma atividade com os recursos disponíveis e, 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 preleção⁴⁶.

Para quem trabalha ou já teve alguma experiência com a escola pública, deve conhecer a realidade e a precariedade de recursos humanos e/ou de estrutura física que grande parte delas possuem, por vezes as escolas têm poucos funcionários no apoio, o que não justifica a atitude da funcionaria 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 compreendem e julga como deve ocorrer as aulas dessa disciplina - História. 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 que as aulas de história devem se restringir a uma

⁴⁵ *Ibidem*.

⁴⁶ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

mediação inalterados dos conteúdos, o que Rüsen (2007) classifica como “didática da cópia”, uma maneira de repassar os conhecimentos sem uma conexão com mundo prático.

Existe produções de autores como Rüsen (2010), Barca (2005) e Schmidt (2009) com substrato e os fundamentos baseados na epistemologia da História, especialmente na teoria da consciência histórica, motivadas pela necessidade da melhoria da qualidade da aprendizagem histórica (SCHMIDT, 2016, p. 19). 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, e 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 carreira, porém essa mentalidade ainda persiste em muitos(as) sobre o ensino de história. Buscar construir de maneira prática, com sua turma do 6º ano, uma familiaridade com as fontes históricas com objetivo de trazer sentido aos estudos das fontes e que as aulas de história não representem um “poleiro de quinquilharias”, um amontoado de informações sem sentido de épocas distantes, mas que signifique 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 vimos no início deste texto nas palavras de Tardif *et al.* (1991) 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 desenvolvimentos de suas atividades laborais, porém percebemos que as discussões de gênero e cidadania são pouco mobilizadas nas aulas de história, eles(as) atribuem a 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 sim, mas que possibilite a abertura para que os (as) discentes compreendam que essa discussão de gênero e cidadania possa integrar o seu currículo educacional.

2.3 - Saberes docentes do currículo escolar

Como já observamos no primeiro capítulo deste trabalho, o currículo é visto aqui 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 são mobilizados nas aulas de História, é importante compreendermos 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, mas 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 comportamentos vividos na rotina escolar, os quais são resultados das múltiplas socializações, que não estão presentes nos registros oficiais como as situações que foram esplanadas nos estudos de casos 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 hegemônica:

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. 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, p.02).

De acordo com a perspectiva apresentada por 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. Os quais nos últimos anos vem se contrapondo a 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, p.200). 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. É possível ver a força desses movimentos a partir de seus ataques a quem apresenta posições progressistas, ainda que limitadas, acerca de questões de gênero, descriminalização das drogas, aborto, ecumenismo religioso, racismo e defesa do meio ambiente (LIMA, HYPOLITO, 2019, p.2).

A contrapartida as políticas hegemônicas é a construção de perspectivas contra-hegemônicas 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 esta pesquisa. A luta feminista contra as opressões inclui os direitos humanos, mas não podemos generalizar isso, agindo desta forma estaremos negando a especificidade e particularidade do problema de gênero (CHIMAMANDA, 2015, p.42-43). Por isso uma das propostas presentes neste trabalho está na formação

continuada dos(as) professores(as) para a construção dessas perspectivas contra-hegemônicas.

Retomando a discussão sobre o currículo, o Estado do Pará, assim como outros Estado brasileiros, também passaram por modificações em suas Diretrizes Curriculares Estatuais (DCEPA⁴⁷) com objetivo de se integrar a nova proposta de ensino direcionada pela BNCC. Uma das modificações para a área do conhecimento das Ciências Humanas no componente curricular do Estado do Pará foi a inserção dos Estudos Amazônicos junto com História e Geografia (PARÁ, 2018, p.424).

As DCEPA para as Ciências Humanas têm como pressuposto as relações que os sujeitos sociais estabelecem entre si em diferentes espacialidades e temporalidades. Dessa maneira, como procedimentos para 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, dentre outros aspectos (PARÁ, 2018, p.424).

Outra modificação expressa nas DCEPA do Estado do Pará 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, p.426).

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

Tabela: 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

⁴⁷ PARÁ, Diretrizes Curricular do Estado do (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 09/05/2020.

	(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.

Tabela: 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
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	(EF09HI01). Descrever e contextualizar os principais aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos da emergência da República no Brasil (EF09HI03) Identificar os mecanismos de inserção dos negros na sociedade brasileira pós-abolição e avaliar os seus resultados
Analisar o poder dos militares, na tomada do Estado, como um processo de dominação e manutenção da elite política, subjugada aos interesses norte-americanos	(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 (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
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	(EF09HI22). Discutir o papel da mobilização da sociedade brasileira do final do período ditatorial até a Constituição de 1988 (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
Identificar estratégias que promoveram o combate à discriminação de grupos sociais e étnicos	(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

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

Nas duas tabelas acima podemos observar 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 o subeixo: “Participação social como garantia de direitos” que contempla os ciclos 3 e 4 do ensino fundamental, deve-se a demonstração de que para cada “objetivo da aprendizagem” contida nos subeixos possui uma habilidade correspondente na BNCC. Assim, com a compreensão docente sobre essas diretrizes respalda a discussão de gênero e cidadania no ensino de história como consequência da vida em sociedade e a participação social nesse processo.

A SEDUC-PA em parceria com a e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), realizou um evento que ocorreu entre os dias 26, 27 e 28 de fevereiro de 2019, com o título de *Diálogos Circulares: I Encontro Formativo de Professores da Educação Infantil e Ensino Fundamental de Escolas da Redes Públicas Municipais e Estaduais do Pará*⁴⁸, 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 nova proposta curricular do Estado do Pará em conformidade com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No entanto, quando ocorre uma formação como esta, com uma quantidade muito elevada de participantes, o controle sobre a organização e a busca pelos objetivos podem ficar comprometidos. Muitos dos(as) multiplicadores(as) se quer conseguiram compreender qual era a proposta do evento quanto mais socializar com seus pares que não puderam estar presentes. Essa falta de entendimento aliada a 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 observar o livro didático usado pelos(as) docentes da Escola Paraense constatamos que ele pouco ou quase nada contém de referências ao espaço amazônico.

⁴⁸ Para saber mais sobre o evento consultar o site oficial para divulgação de notícias do Estado do Pará chamado de Agência Pará. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/pauta/588/>> Acesso em 30/09/2021.

Infelizmente o livro didático é um produto, e como produto está condicionado por um mercado editorial (BITTENCOURT, 2004, p.301). O Estado do Pará, com suas dimensões continentais, representa uma grande diversidade e pluralidade cultural, essa pluralidade e diversidade não estão contemplados nesses livros didáticos que, em geral, são oriundos do sudeste do país.

Não existe dúvida que professores(as) busquem estimular seus alunos e alunas para o desenvolvimento de atividades com um olhar para novos temas, mas para isso é necessária qualificação profissional, socialização de experiências, estrutura mínima de recursos, que são negados ou negligenciados a muitos(as) docentes de escolas públicas do Pará. Deste modo, a esse sistema deposita nos(as) docentes o papel de fomentador e estimulador 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 trabalhos 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 indica a DCEPA, isso deveria fazer parte de um projeto de formação continuada, mas não é a realidade que os(as) docentes tem vivenciado.

Fazer “provocações históricas” como indica a DCEPA talvez não seja difícil porque isso faz parte do trabalho do historiador, considerando os conhecimentos adquiridos ao longo da graduação. O problema não está em relacionar o ensino de história aos “novos” conceitos criando pontos de reflexão entre o passado e o tempo presente (PARÁ, 2018, p.394-395). Mas o problema tem sido se adequar as mudanças e ao mesmo tempo elaborar material que priorize a realidade amazônica, sem qualificação para isso, além de conciliar isso tudo 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);

No decorrer das suas carreiras, (o)s professores(a)s devem também apropriar-se de saberes que podemos chamar de curriculares. Esses últimos correspondem aos discursos, objetivos, conteúdos e métodos, a

partir dos quais, a instituição escolar categoriza e apresenta os saberes sociais que ela definiu selecionou como modelo da cultura erudita a de formação na cultura erudita. Esses saberes apresentam-se concretamente sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que o(a)s professore(a)s devem aprender e aplicar (TARDIF, *et al.* 1991, p.220).

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, real e oculto que são adaptações as normas e realidades das escolas. No entanto, com finalidade hegemônica para o cumprimento dessas diretrizes pelos sistemas de ensino são adotados livros didáticos. Como vimos anteriormente, esses ainda são a principal ferramenta metodológica no processo de ensino e aprendizagem em grande parte dos sistemas de ensino, inclusive até mesmo se confundindo com o próprio currículo, pois:

o livro didático desempenha um papel efetivo no processo educativo, pois é um dos instrumentos de trabalho de professores(as) e alunos(as), mas não se pode esquecer que ele é um produto cultural que é fabricado por técnicos que determinam seus aspectos materiais. O livro didático caracteriza-se, nessa dimensão material, por ser uma mercadoria ligada ao mundo editorial e à lógica da indústria cultural do sistema capitalista. Desta forma, constitui-se como o principal suporte de conhecimentos escolares propostos pelos currículos educacionais (BITTENCOURT, 2004, p.301-302).

Essa característica fez com que o Estado estivesse sempre presente na existência do livro didático: interferindo indiretamente na elaboração dos conteúdos escolares veiculados por ele e posteriormente estabelecendo critérios para avaliá-lo, seguindo, na maior parte das vezes, os pressupostos dos currículos escolares institucionais. Como os conteúdos propostos pelos currículos são expressos pelos textos didáticos, o livro torna-se um instrumento fundamental na própria constituição dos saberes escolares (BITTENCOURT, 2008, p.301-302).

Por que estamos falando do material didático como um instrumento de aquisição dos saberes docentes (do currículo)? Porque perguntamos para todos(as) os(as) nossos(as) entrevistados(as) *que tipo de material didático utilizam 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 pela diversidade de texto que nele existente⁴⁹. Já o professor Francisco nos apontou uma das grandes dificuldades enfrentadas nas escolas públicas relacionada a esse material;

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.⁵⁰

A utilização 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 80 minutos de aula, equivalente a duas aulas para o ensino fundamental II, copiar um texto para discutir com seus alunos e alunas. Nas escolas públicas não é permitido coletar dinheiro para a reprografia de textos, muitos(as) professores(as) não possuem recursos financeiro para entregar cópias para todos(as) os(as) alunos(as), além disso a realidade material de muitos(as) alunos(as) é precária que muitos deles(as) não tem 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 importante para as aulas.

Se por um lado este instrumento é importante 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 necessário⁵¹.

Esse tipo de doença "bursite" é comum em professores(as) decorrente do 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 as discussões desenvolvidas nas aulas, infelizmente copiar no quadro, mesmo que

⁴⁹ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com o professor José Augusto.

⁵⁰ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

⁵¹ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

de forma resumida os textos, 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 são considerados os culpados 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, continuam sendo usados no trabalho diário das escolas em todo o País, caracterizando-se pela variedade de sua produção (BITTENCOURT, 2004, p.300).

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 usados no trabalho diário das escolas públicas, pode contemplar as discussões de gênero e cidadania no ensino de história? Essa foi uma das perguntas feitas nas entrevistas.

O professor José Augusto:

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, eu já vi as críticas. Quando se fala nessa discussão 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(a), 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 “tocavam” [entendiam], outros se reservam, é outros se revoltam, 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 doutrinando⁵².

É importante compreender o não dito, não foi respondido se o livro contempla a discussão de gênero e cidadania. Não é papel desse trabalho realizar uma análise aprofundada do livro didática “Araribá Mais”, que é o livro usado pelos(as) professores(as) da Escola Paraense, porém, para essa discussão vale lembrar que nessa

⁵² Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com o professor José Augusto.

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, sobre o papel das mulheres ao longo da história.

Esses textos podem servir como um ponto de partida para a realização, desenvolvimento e problematização sobre a discussão de gênero nas aulas de história. A (Imagem 2) abaixo, presente no livro didático “Araribá Mais” do 8º Ano do ensino fundamental II, a qual pertence a Unidade temática “O fim da escravidão no Brasil”, com Objeto do Conhecimento: A produção do imaginário nacional brasileiro: cultura popular, representações visuais, letras e o Romantismo no Brasil, explora a Habilidade: EF08HI22: Discutir o papel das culturas letradas, não letradas e das artes na produção das identidades no Brasil do século XIX, tem como texto complementar nesse capítulo, na seção Lugar e Cultura – “Mulheres no Brasil do século XIX” p. 226.

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 das mulheres brancas e reconstruir conceitos como patriarcado, liberdade, igualdade, equidade, gênero, cidadania.

Imagem 2: Texto complementar Seção “Lugar e Cultura”

The image shows a page from a didactic book. On the left, there is a vertical green bar with a white icon of a person and a blue triangle, and the text 'lugar e cultura' written vertically. The main text is titled 'AS MULHERES NO BRASIL DO SÉCULO XIX' in blue. The text discusses the rights of women in Brazil, mentioning the 1988 Constitution and the historical context of the 19th century, including the role of women in the family and the impact of patriarchy. It also mentions the 1827 law that created establishments for women's education in cities and large villages.

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

Fonte: Livro didático Araribá Mais – 8º Ano

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. Mas, ao contrário do que foi dito pelo professor José Augusto essa discussão de gênero não é nova. Ela foi e ainda é silenciada ao longo do tempo, inclusive nos livros didáticos quando esse desloca uma importante discussão, como essa, para um pequeno texto complementar. Esse silenciamento contribuiu com os equívocos sobre as discussões de gênero, pois geralmente é associado a orientação sexual, observamos isso no discurso do professor José Augusto. No primeiro capítulo discutimos sobre essa associação do gênero ao sexo com sexualidade.

No decorrer de sua entrevista José Augusto, algumas vezes, associou o conceito de gênero a orientação sexual, demonstrando falta de conhecimento e um temor sobre a temática, justificando a ausência da discussão pela posição dotada pelo senso comum, embasados 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 pautados em sua cultura familiar que pode estar ligada a doutrina cristã, porém, as aulas de história devem construir ambientes de discussões para a quebra de paradigmas, de 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 até eu diria. 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+⁵³.

⁵³ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

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 nos 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 justamente da questão da mobilização dos saberes do currículo nas discussões de gênero e cidadania. Porém, os(as) docentes ainda estão engessados em desenvolver uma história linear seguindo todos os conteúdos do livro didático, por isso a menção sobre 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 onde aparecer uma indicação nos conteúdos com, por exemplo, no Mundo Grego e Roma antiga. Porém, a presença das mulheres na história, que é a categoria de gênero utilizada por ele, ocorre por comentários, como se as mulheres só estivessem presentes na história em momentos pontuais. Por isso, é importante o reconhecimento de que os estudos de gênero considerem diferentes sujeitos na narrativa histórica 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, *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 fomos 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 conscientização⁵⁴.

⁵⁴ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

Maria acredita que o livro didático contempla a discussão de gênero e cidadania no ensino de história, em sua abordagem metodológica mobiliza seus saberes para construir espaços de discussões problematizando sobre a temática de gênero. Uma das hipóteses para isso aconteça está em sua proximidade com o movimento feministas, outro ponto importante que esta professora realiza essas discussões uma turma do Mundiari, isto é, são adolescentes em processo de aceleração do ensino fundamental, significa que o programa dessa turma é diferenciado do ensino fundamental II regular. Em decorrência disso ela possui uma ch maior com essa turma que ultrapassa os 80 minutos semanais da disciplina de História.

Em decorrência dessas aulas do Mundiari possuem 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 destaque⁵⁵.

Percebemos que Maria modifica seu itinerário formativo conforme vão emergindo questões no cotidiano de suas aulas, propondo o desenvolvimento de discussões destacando as demandas dos(as) alunos(as). Além disso 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 valorizar e incentivar jovens negros(as) a despertar suas potencialidades. Uma hipótese para a diferença na abordagem pelos(as) docentes pode estar nos elementos formativos experimentados por eles(as). Infelizmente não foi possível realizar essa análise uma vez que não conseguimos fazer a etnografia das trajetórias docentes.

Como podemos perceber ao longo desse 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)

⁵⁵ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

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 que foram 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 violência contra as mulheres e com o movimento feminista. Sobre os 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 em decorrência 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 anteriormente, grande parte dos(as) docentes permanecem engessado em cumprir a grade curricular hegemônica, não se detendo a discussão mais aprofundadas, não mudando seu itinerário formativo.

A Escola Paraense trabalha com o desenvolvimento de projetos, nessa pesquisa destacamos dois “Cidadania Ativa” e “Educação e Valores Humanos”. Eles foram construídos em conjunto com a comunidade escolar, utilizaram como meios para sua realização as metodologias ativas, a pedagogia de projetos, os eixos temáticos, os temas geradores e as sequências didáticas (PARÁ, 2019/2020, p.11) procedimentos e métodos com finalidade de integração interdisciplinar e para maior autonomia docentes.

No entanto, nos projetos supracitados, observamos uma priorização por questões ligadas a cidadania, as quais são discutidas apenas 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 a cidadania. Em nossa pesquisa de campo observamos demandas para essa discussão, vimos que as mulheres, em especial as negras, ainda tem um longo caminho para trilhar em direção a efetivação de seus direitos que são interseccionados pelo gênero, a raça e a classe.

Deste modo, acreditamos que essa experiência é válida pois, o currículo escolar do Paraense, que foi construído pela comunidade escolar buscando garantir o

empoderamento dos sujeitos no processo de definição das prescrições curriculares e que também visando possibilitar a criação de projetos curriculares antidiscriminatórios (PARÁ, 2019/2020, p.29), apresentou um estudo de caso onde uma jovem sofreu cyberbullying, não por acaso essa jovem é negra.

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 essa pesquisa foi importante, pois mesmo trabalhando com uma quantidade reduzida de docentes, os quais eram os(as) únicos(as) 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 constam que grande parte dos(as) docentes mobiliza o livro didático como principal ferramenta pedagógica, compreendemos essa demanda por todas as dificuldades que discutimos ao longo deste capítulo. No entanto, também observamos uma tendência a 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 as estruturas eurocêntricas e lineares.

Deste modo, nossas sugestões estão 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, nesse caso que estamos discutindo sobre a categoria de gênero mulheres negras, impedindo o avanço e efetivação de direitos sociais, políticos, civis.

No próximo capítulo vamos explorar uma possibilidade para a superação dessa lacuna no ensino de história com a proposição de formação continuada por meio de um minicurso e a apresentação de quatro sequências didáticas, uma para cada ano do ensino fundamental II, para discussão de gênero e cidadania nas aulas de história em consonância com a BNCC e as DCEPA.

4 CAPÍTULO 03 – 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 apresentação do conteúdo está 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 transferir conhecimento, mas uma possibilidade para a produção e construção deste – ele precisa ser vivenciado. O(a) professor(a) ao estar na sala de aula precisa estar aberto(a) a indagações, à curiosidade e inibições dos(as) alunos(as), portando-se como um ser crítico e inquiridor, inquieto perante a sua tarefa de ensinar e não apenas depositar conhecimento (FREIRE, 1996, p.25).

Como nos mostrou Paulo Freire (1996) as aulas podem funcionar como um acontecimento espetacular, mas no sentido 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 importantes nessa ação os(as) estimulando, os(as) indagando e provocando 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

ela seja diferenciada de uma palestra, de um pronunciamento, de uma oficina ou qualquer outra modalidade pedagógica meramente difusora do conhecimento. O objetivo de uma aula de história deve ser a realização da aprendizagem histórica, possibilitando algum significado à vida dos(as) aprendizes (SEFFNER, 2010, p.213).

No ensino de história isso é alcançado quando os(as) alunos(as) olham sua realidade, seu entorno social e político e refletem 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 deve partir da vida social, cultural e afetiva dos(as) alunos(as) (SEFFNER, 2010, p.213), 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.

Os(as) professores(as) ao ministrarem uma aula, geralmente, realizam um planejamento prévio. Nesse planejamento deve ser observado questões que permeiam ou atravessam o desenvolvimento dessa aula. Esse(a) 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 foge ao previsto, isto é, o contingenciamento, o que não estava programado para acontecer.

A seguir vamos trazer um exemplo desse contingenciamento pautado na preleção, obtido a partir das entrevistas com um dos professores participantes da pesquisa. Em uma de suas aulas de história para os alunos(as) do terceiro ano do ensino médio, o 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 a malandragem⁵⁶.

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 XX⁵⁷. Para essa aula, o termo homossexual implodiu uma série de questões nos(as) alunos(as), sendo inevitável as comparações, analogias e curiosidade sobre como era a vida de um homem negro e homossexual na primeira metade do século XX e as questões relacionadas a temática de gênero no tempo presente.

⁵⁶ 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, 15(1):151-170, 2005. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400838207009>> Acesso em 05/09/2021.

⁵⁷ *Ibidem*. p.154

O professor José Augusto não estava preparado para o contingenciamento e nem para as inúmeras questões e histórias que surgiram sobre a temática. Como essa aula estava pautada na preleção, o impulso do professor foi retornar para o conteúdo sobre a República no Brasil, sem responder as 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, p.218).

Neste ponto encontramos uma das grandes diferenças das aulas conferências “aula show”, pois elas desconsideram os comentários dos(as) alunos(as). Isabel Barca (2004) mostra 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 ajude 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) encontram 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.

Conforme as discussões de Juarez Dayrell sobre a cultura juvenil, esta pode ser caracterizada como possuidora de 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 ganham importância a partir dos significados atribuídos a eles e o 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, no qual os jovens buscam demarcar uma identidade juvenil, [...] os jovens constituem culturas juvenis que lhes dão uma identidade como jovens. Estas culturas, como expressões simbólicas da sua condição, manifestam-se na diversidade em que está se constitui, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, as roupas, as

tatuagens, os *piercings*, os brincos, [...] demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado (DAYRELL, 2007, p.1110).

Desta maneira, podemos ter como referência dessa cultura juvenil as expressões manifestadas pelos próprios corpos dos(as) alunos(as), este pode ser o veículo dessa expressão, apresentando uma maneira de os(as) diferenciar de seu grupo e ao mesmo tempo de se integrar no mundo juvenil.

é preciso enfatizar que as práticas culturais juvenis não são homogêneas e se orientam conforme os objetivos que as coletividades juvenis são capazes de processar, num contexto de múltiplas influências externas e interesses produzidos no interior de cada agrupamento específico. Em torno do mesmo estilo cultural podem ocorrer práticas de delinquência, intolerância e agressividade, assim como outras orientadas para a fruição saudável do tempo livre ou, ainda, para a mobilização cidadã em torno da realização de ações solidárias (DAYRELL, 2007, p.1110).

No âmbito da cultura juvenil a música pode ser um elemento de aproximação e ligação entre seu mundo e o ensino de história. 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 transversam e se tangenciam constantemente. Mas 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 escolar⁵⁸, como vimos em Dayrell (2007) uma mobilização em torno da busca de afirmação identitária.

a dimensão simbólica e expressiva tem sido cada vez mais utilizada como forma de comunicação e de um posicionamento diante de si mesmos e da sociedade. A música, a dança, o vídeo, o corpo e seu visual, dentre outras formas de expressão, têm sido os mediadores que articulam jovens que se agregam para *trocar ideias*, para ouvir um “som”, dançar, dentre outras diferentes formas de lazer (DAYRELL, 2007, p.1109).

⁵⁸ 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-UFPB) José do Espírito Santo Dias Junior.

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

Quando pensamos sobre as relações que podem ser 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, houve uma certa euforia na sociedade gerada pela convicção de que a conquista do direito ao voto traria a garantia de liberdade, de participação, de segurança, de desenvolvimento, de emprego e de justiça social (CARVALHO, 2002, p.7).

Infelizmente isso não passou de uma ilusão, trinta anos depois da reabertura política são revisitadas as noções de democracia e cidadania, percebemos 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, p.7-8), desta maneira a própria noção de democracia passou a ser questionada uma vez que se confunde liberdade de expressão com desrespeito as individualidades e coletividade provocando dificuldades no convívio social.

Por esse motivo dizemos que 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 na Grécia antiga, ou no Brasil no século XIX. Mas a noção de cidadania ainda hoje está centrada na aquisição de direitos (CARVALHO, 2002, p.10).

Deste modo, a compreensão da cidadania pelo viés da conquista de direitos civis

são fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Eles se desdobram na garantia de ir e vir, de escolher o trabalho, de manifestar o pensamento, de organizar-se, de ter respeitada a inviolabilidade do lar e da correspondência [...]. São direitos cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível a todos. São eles que garantem as relações civilizadas

entre as pessoas e a própria existência da sociedade civil [...]. Sua pedra de toque é a liberdade individual (CARVALHO, 2002, p.08).

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 vir sem temer ser estuprada ou assinada, igualdade perante a lei para que possam ter isonomia de remuneração e jornadas de trabalho, manifestar seu pensamento sem rótulos de históricas ou vitimistas, que possa usufruir de direitos, como mostra Carvalho (2002), cuja garantia se baseia na existência de uma justiça independente, eficiente, barata e acessível para todas(as).

A cidadania no ensino de história fez e faz parte de seu caráter formativo, por esse motivo Selva Guimarães (2016: 55) diz que nesse conceito reside uma força e uma fragilidade, podendo ser usado como uma peça no jogo político presente nas propostas curriculares. Ele exerceu um papel importante na construção da cidadania em diferentes configurações e diversos contextos históricos, como exemplo, o projeto educacional que foi instituído nas décadas de 1960 e 1970 no Brasil.

Nesse contexto político existia ausência de liberdade de expressão, visando colocar em prática os objetivos de um regime antidemocrático. A disciplina de história foi substituída por outras que atendessem as expectativas do governo, assim, criou-se a disciplina de Estudos Sociais que diluía o estudo da história privilegiando conteúdos voltados para a formação cívica e o ajustamento do jovem de acordo com os interesses do Estado (FONSECA, 2003, p.90).

Se hoje com as novas configurações para o ensino de história não possuem 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, p.90). O ensino tradicional vem disfarçado de discussões inovadoras, vimos no primeiro capítulo desta dissertação que, uma das fontes para os saberes docentes é o livro didático e muitos(as) professores(as) confundem esse instrumento com o próprio currículo.

Assim, como observamos no início desse 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 para o 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, como sujeitos históricos podem e devem exercer a cidadania. Fonseca (2003) questiona, como lutar por direitos vivenciando a exclusão no cotidiano? A forma de exercer de 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, em especial 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 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 direitos para os sujeitos se entrelaça com questões historicamente construídas. Vamos usar o exemplo mostrado no estudo de caso presente no primeiro capítulo dessa dissertação, quando uma aluna relata para sua família que não gostaria de frequentar mais a escola devido seus colegas não aceitarem sua cor, aparência ou gênero, isso está relacionado a questões de exclusão pautadas no racismo, nos padrões aceitos socialmente e no gênero, que é um conceito analisado historicamente, 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, por isso propomos uma sugestão didática para que

possamos percorrer esse caminho da superação do tradicionalismo nas aulas pautadas na preleção, com o rompimento do eurocentrismo e a linearidades dos programas educacionais. Nossa proposta é simples e ousada ao mesmo tempo porque demanda tempo e permanência de atenção a discussão em 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 em nem um deles.

Para 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 vem acompanhado de dificuldades, planejamento e adaptações. Nosso trabalho foi atravessado por um contexto pandêmico que nos trouxe muitas dificuldades para conclusão desse trabalho, essas dificuldades exploraremos melhor quando falarmos sobre os resultados do minicurso.

Nas próximas linhas falaremos sobre como realizamos o minicurso servindo também como um material para quem desejar se tornar um multiplicador e (re)construir a experiência em sua escola, sua cidade, seu grupo de pesquisa etc. Apresentamos também a proposição de um material didática, em formato de caderno didático chamado “sequência didática”, compreendemos os limites imposto para a realização de uma formação continuada com uma ch pequena, mas que nos leva a refletir sobre o nosso saber fazer e saber ser professor(a).

3.1 – Gênero e cidadania: diálogo, possibilidades e construção de direitos

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

Outra observação que nos levou a 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 está a instrumentalização para a superação da lacuna na apropriação das temáticas de gênero e cidadania pelos(as) professores(as) de história, também a sensibilização para a importância dessa discussão nas suas aulas de história, pois esse debate representa uma forma de dar voz, empoderar e motivar a conquista de direitos, principalmente para as mulheres negras.

Nos próximos textos vamos observamos como podemos desdobrar essa problemática e os objetivos que irão compor essa formação.

3.1.1 – Empoderamento e construção do sujeito social: mulher negra

Para a construção do objetivo geral deste minicurso utilizamos como base a pesquisa de campo e as exposições dos(as) docentes sobre como era realizada essa discussão nas suas aulas de história, algumas dessas exposições podem ser vistas no segundo capítulo desta dissertação. Observamos que todos(as) os(as) docentes *mencionam* em suas aulas de história a categoria de análise de gênero “mulheres”, porém esse trabalho é realizado apenas por meio de comentários e, isso é problemático pois

basta conversar com adultos egressos de uma escolarização básica completa, isto é, com pessoas que concluíram os estudos secundários, para perceber quão pouco resta dos conhecimentos estudados nas aulas de História. Nada mais do que fragmentos desconexos de fatos, datas, nomes, muitas vezes sobrepostos aleatoriamente, formando um “samba do crioulo doido”, tal como denuncia Sérgio Porto na sua música homônima (CAIMI, 2006, 20).

O ensino de história quando realizado de forma mecânica apenas para cumprir a linearidade dos programas escolares desperta pouco ou nem 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. Mas 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, daí a falta de interesses deles(as).

Se refletirmos sobre o que vai restar dos conteúdos escolares, que foram seguidos rigorosamente dos programas curriculares, aparecerá 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 que 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 geradores⁵⁹. 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.

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) e as 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 escolares⁶⁰.

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 discutido interdisciplinarmente, mas também se tornou um limitador para a disciplina história, que amarrava as discussões de todo um ciclo a apenas a discussão de um tema⁶¹ que deveria ser interdisciplinar, porém isso não acontecia por questões diversas, vejamos duas delas.

⁵⁹ Para saber mais sobre esse assunto ver: BITTENCOURT, Circe. Fundamentos e métodos. SP: Cortez, 2008, p.124-125.

⁶⁰ Ibidem.

⁶¹ Ibidem.

A primeira, tanto no passado, assim como no presente, com a nova BNCC o desenvolvimento de propostas como essas necessita de tempo, estrutura mínima, apoio financeiro e formação continuada coisa que geralmente os(as) professores(as) não dispõe. A segunda é a romantização da profissão como heróis ou heroínas, quando é lançado uma nova proposta os(as) docentes precisam ser “os(as) guerreiros(as)” ao se colocar nas trincheiras e lutar 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 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) mostra 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 como a escola, ou o ensino de história, de fato influenciaram nessa formação, ou ainda, qual é o peso da educação cívica ou da história ensinada na vida dos(as) alunos(as)? (AUDIGIER, 2016, p.17).

Ainda não podemos responder 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

pode-se pensar, então, que, se os conteúdos escolares subsistem tão superficialmente, sua quantidade e extensão importam menos que a qualidade do trabalho desenvolvido, ou, ainda, que não vale a pena priorizar a memória de fatos eventuais em detrimento do raciocínio, da construção e da descoberta do conhecimento histórico, sob pena de se perder um tempo realmente valioso para aprendizagens mais significativas (CAIMI, 2006, 20).

Deste modo, para a discussão da temática gênero no ensino de histórica, 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 que se referem a construção de identidade, lutas por obtenção de direitos e principalmente nas formas expressões de gênero.

3.1.2 – Representação, empoderamento e conquista de direitos

Para esse minicurso tivemos dois objetivos específicos: o primeiro foi instrumentalizar os(as) professores(as) para a superação da lacuna na apropriação das temáticas de gênero e cidadania na história ensino de história, o segundo foi sensibilizar para a importância dessa discussão nas suas aulas de história, pois esse debate representa uma forma de dar voz, empoderar e motivar e conquistar direitos, principalmente para as mulheres negras.

Assim, todos(as) os(as) docentes participantes da pesquisa de campo da Escola Paraense expressaram que ao longo de sua formação acadêmica pouco ou nada discutiram sobre a temática de gênero, sobre o conceito 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 relacionada à cidadania.

No tocante a 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 anteriormente, em Carvalho (2002) essa priorização pela construção social de cidadania brasileira, esteve voltada para 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 cidadania⁶².

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, p.17). Porém, se o conceito não explorar uma totalidade e diversidade de temas, o

⁶² Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

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 merenda escolar⁶³.

O professor José Augusto relaciona cidadania com aos direitos trabalhista, o 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.

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 a alimentação, conquistas ou perdas de direitos o problema e esquecer os agentes envolvidos no processo, não foram apenas os homens brancos que lutaram para conquistar direitos. Por isso, a universalização dos direitos incorre para que o próprio professor chamou a atenção, sobre 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 excluirmos parcelas sociais, por isso, esses homens têm sido julgados como elitistas, racistas e misóginos por

⁶³ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 11 de março de 2020 com o professor José Augusto.

sua incapacidade de considerar todos verdadeiramente iguais em direitos (HUNT, 2009, p.9. Com grifos).

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

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 a 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 a 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 sobre 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 independente de seu gênero ou orientação sexual ou sua classe social.

Quando o professor Francisco trabalha o conceito de cidadania em suas aulas oficiais, 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, integração e 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 medida⁶⁴.

Podemos dizer que esse professor aspira a formação de uma consciência cidadã mediante a compreensão do pertencimento a uma comunidade, baseada na igualdade jurídica, politização, dignidade e soberania para seus membros exercerem conjuntamente o controle dos poderes públicos. (AUDIGIER, 2016, p. 18). 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 relacionando 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” que são duas etapas da aprendizagem histórica, que diz respeito à função prática das experiências históricas (conscientes) interpretadas e, ao uso dos saberes históricos (RÜSEN, 2007, p.111-112), 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 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 fomos 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 conscientização⁶⁵.

⁶⁴ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 13 de março de 2020 com o professor Francisco.

⁶⁵ Entrevista realizada na Escola Paraense no dia 04 de março de 2020 pela professora Maria.

A professora Maria e seus/suas alunos(as) do projeto Mundiari 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” e 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(os) provocou sobre qual deveria ser o tema escolhida para o bloco daquela turma. Muita discussão até chegarem a 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 sobre a problemática das relações de gênero, pois existia nesse lugar uma necessidade para essa discussão, por ser uma questão que interferia 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, 126).

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 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 (SEFFNER, 2001, p.36).

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 o masculino também, mostrando a construção diferenciada

do pudor com o corpo masculino, com uma tácita “permissão” para ficarem despidos em público, não precisando se sentir intimidados ou ameaçado com isso⁶⁶.

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.

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) professores(as) são possuidores de saberes, e que esses saberes 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? No próximo tópico vamos abordar essa ligação entre a cidadania e o estudo de gênero mostrando como essa abordagem pode ser problematizada em sala de aula.

3.2 - Estudo de caso: como podemos usá-lo nas aulas de história

No primeiro capítulo dessa dissertação realizamos um estudo de casos que nos ajudou a perceber as relações de gênero no cotidiano escolar da Escola Paraense. Vamos utilizar uma dessas situações apresentadas para estruturar esse minicurso e mostrar como podemos partir de uma situação real da escola para realizarmos essa discussão em sala de aula com nossos(as) alunos(as).

Relembrando o caso de Cyberbullying que ocorreu em junho de 2019, na Escola Paraense, com Juliana uma aluna negra do nono ano do ensino fundamental II. Sua mãe

⁶⁶ Para saber mais ver: SAYÃO, Deborah Thomé. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. *Perspectiva*. Florianópolis, v.21, n.01, p. 121-149, jan./jun.2003

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 intencionalidade de depreciá-la. O vídeo foi produzido e compartilhado por um grupo de *alunos* de sua classe⁶⁷.

A partir dessa situação ocorrida no cotidiano escolar da Escola Paraense consideramos dois aspectos importantes para serem analisados, poderíamos usar mais aspectos, porém pelo tempo e delimitação do debate, usaremos apenas dois aspectos. O primeiro destaca a representação das mulheres negras pala 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.

3.2.1 – A representação das mulheres negras na história ensinada na sala de aula

O que 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 aulas, nos revelam sobre as representações, cristalizadas ao longo da história, sobre as mulheres negras

no geral, elas 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, 170).

Se as aulas de história ensinada 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 livros escolares (1910-2010)”, as autoras Mistura e Caimi (2015) realizaram uma pesquisa para identificar a presença (ou ausência) das

⁶⁷ PARÁ, Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Ficha de ocorrência da Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense, 2019.

figuras femininas na produção de onze livros didáticos da História do Brasil, referentes ao período de 1910 até 2010⁶⁸. Elas investigaram o aparecimento das figuras femininas na escrita da história escolar.

O trabalho dessas pesquisadoras é importante para essa discussão, pois nos revela, que ao longo desse período 1910 até 2010, como 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: 241) 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, pois é nessa categoria que as mulheres pretas foram colocadas, essas mulheres só aparecem em apenas duas das onze obras analisadas pelas autoras, e nessas obras que foram mostradas essas mulheres são representadas como mucamas, em serviços domésticos. “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 das onze obras, que foram analisadas, as mulheres pretas desapareceram por completo, como se não existissem⁶⁹.

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

Se o olhar estiver voltado para o 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

⁶⁸ 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.

⁶⁹ Idem. p.242

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 única⁷⁰. “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.

As conclusões encontradas a partir do estudo revelam que mesmo sendo incorporadas um maior número de figuras femininas aos conteúdos, os livros didáticos ainda as restringe a grupos generalizados. O reflexo de tudo que vimos com essa discussão se reflete nas situações cotidianas, como vimos 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.

3.2.2 - 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

⁷⁰ 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 foi que essa autora nigeriana foi para os Estados Unidos cursar uma Universidade, sua colega de quarto americana ficou chocada ao conhece-la, pois as informações, geralmente, que são divulgada sobre o continente africano são associadas a 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.

exemplo, era incentivado as mulheres brancas e de posses que fizesse a ingestão de alimentos mais calóricos, pois

os regimes aconselhados pela imprensa destinavam-se, sobretudo, a ganhar volume corporal. Magreza acentuada era sinônimo de doença e pobreza, assemelhava-se ao raquitismo e à neurastenia. Mulher muito magra corria o risco de ficar solteira para sempre. Por isso ela era aconselhada a comer grande quantidade de alimentos suculentos (SANT'ANNA, 2013, p.366)

Essa visão de volume corporal para as mulheres se modificou, atualmente os padrões estéticos entre as mulheres, são copiados das 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 buscavam agradar não apenas seus parceiros, mas conquistar aceitação social, esses modelos ainda persistem atualmente.

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, p.29).

Esse “incentivo” a elas, para estarem com determinada aparência, para se enquadrar 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, p.29).

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 a perda de seus referenciais identitários com a negação a sua cor, seu cabelo e suas formas.

Conforme Nilma Gomes (2003: 171) a construção da identidade negra perpassa por aspectos sociais, históricos, culturais e plurais, onde uma pessoa ou um grupo identitário lança seu olhar sobre si mesmos, 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 visto 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 na internet, constrói-se uma apropriação da cultura negra, isto é, há uma negação aos(as) negros(as) em externalizarem sua identidade. Porém, quando a branquitude⁷¹ se apropria dessa estética, como preenchimentos labiais, os turbantes, os colares de búzios, os dreads, as tatuagens com temática tribalizada, são legitimadas e se tornam símbolo de estilo, elegância e tendência. Enquanto que para as mulheres serão vistas de forma pejorativas como macumbeiras, fedorentas e marginalizadas, negando 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 aceitação da diversidade. Porém, o olhar para os(as) negros(as), sua cultura, estética e identidades nem sempre são de 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, o peso aceitável. Teve sua imagem comparada a um dragão, infelizmente essa não é a única maneira que os(as) alunos(as) expressão 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).

⁷¹ Termo utilizado por estudiosos e pesquisadores sobre o racismo estrutural para referenciar as vantagens e os privilégios que as pessoas brancas possuem.

Essas frases são perturbadoras, mas são repetidas, reproduzidas e naturalizadas livremente nas escolas e nas esferas sociais, os contestadores são rotulados de “mimimi”⁷². A situação que vimos no estudo de caso ocorreu no ambiente escolar, esses deveriam ser um espaço democrático para a construção e respeito das identidades individuais e coletivas, permitindo aos(as) 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.

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 socializados como feio, ruim e desprezível. Nessa perspectiva, muitos(as) negros(as) passaram a desprezar sua própria aparência. A autoestima negra interfere na imagem que os(as) negros(as) tem de si, que por sua vez é atravessado pelo racismo, refletindo na construção da imagem do que é ser negro(a).

A forma como os(as) negros(as) se vêem e se sente é fundamental para ressignificar e transformar construções racistas ligadas a estética e a 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 que foi construída ao longo da história sobre a estética negra é do auto ódio por si e de quem se assemelha, os marcadores dos traços negros como a pele escura, o nariz largo, os lábios grossos, os corpos acabaram por ser apenas objetificados. Isso faz parte de estratégia de dominação dos corpos negros, onde a ridicularização como a que ocorreu com Juliana, possui um sentido nesse processo de estigmatização negra, porque

⁷² 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. Porém, discordar e expressar sua discordância como forma de inconformismo sobre situações como o racismo, machismo, homofobia etc. não é uma simples reclamação, mas um ato político militante para demonstrar sua não aceitação a exposição indevida de inferiorização e nem ridicularizados social.

a violência chamada *racismo* hierarquiza o fenótipo para que não ocorra enfrentamento. Sem uma auto identificação e reconhecimento das violências praticada pelo racismo se torna difícil seu enfrentar.

Mas a positivação 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, as cores é uma forma de afirmação positiva dessa estética negra também de quebra de um padrão eurocentrado. Nesse processo de positivação ocorre um processo simbólico de reconhecimento de suas origens e ancestralidades, infelizmente o racismo estrutural coloca os(as) negros(as) em posições 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 ressignificação das referências estabelecidas

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

Mas o corpo, que é uma forma de expressão também carrega as simbologias representativas para positivação da identidade negra. E a escola pode estar inserida nesse processo incluindo esses traços identitários como sua estética representado pelos cabelos. Essa discussão não deve figurar uma comemoração vazia, o 20 de novembro possui uma representatividade de lutas dos movimentos negros. O professor(a)-pesquisador(a) deve estar atento as demandas sociais dos indivíduos, assim como vimos no estudo de casos,

realizar ações interdisciplinares, apropria-se do currículo no que tange essa discussão, e não a considerar como ações pontuais.

3.3 - Os resultados do minicurso

A proposta do minicurso estava voltada, especificamente, para os(as) professores(as) da escola que serviu como campo de pesquisa. No entanto, muita coisa aconteceu nesse período pandêmico impedindo que esse minicurso acontecesse. Em virtude das dificuldades para sua realização motivadas pelo excesso de trabalho acumulado pelos(as) participantes da pesquisa, no período pandêmico, o ajuste de agendas que as tornaram incompatíveis com a realização do minicurso, pela sensibilidade em compreender a recusa do convite à participação motivado pelo luto e saúde mental, nos levou a tomar uma decisão.

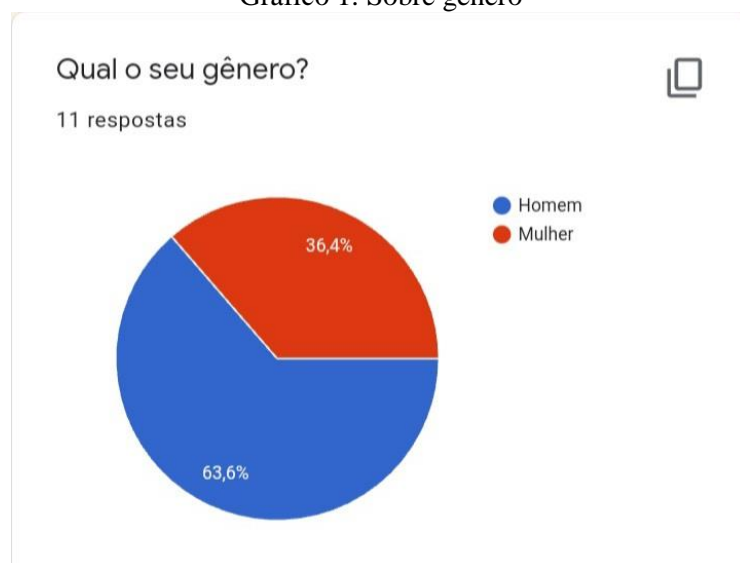
Essa decisão, motivada pela preocupação em finalizar a última etapa da pesquisa, mediante a dificuldade em reunir, mesmo que de forma remota com os entrevistados, decidimos abrir o espaço da formação continuada para todos(as) que demonstrassem interesse pela temática, compreendendo que seria uma oportunidade 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. As principais justificativas para participar do minicurso estavam na 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. Esse 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 gênero

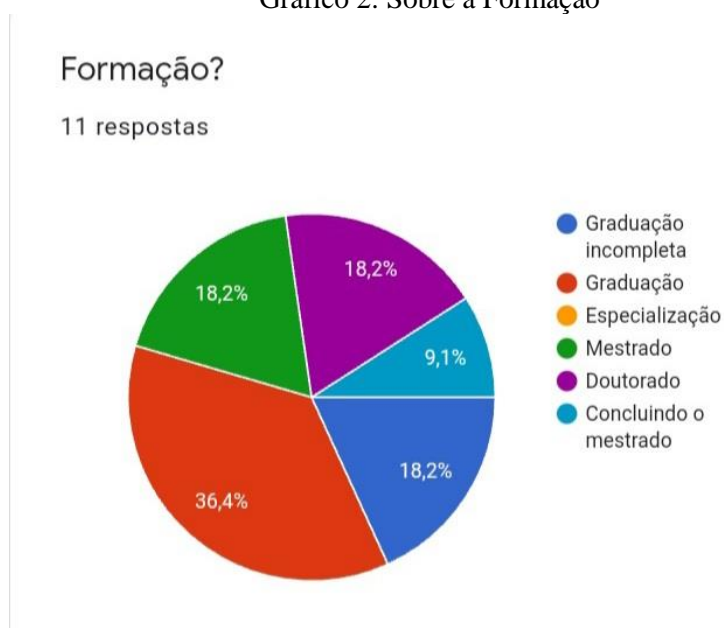


Fonte: Google formulário – minicurso de gênero e cidadania.

No formulário havia três alternativas sobre a identificação do gênero. Se eles(as) se identificavam como homem, mulher ou outros, que poderia ser complementado com a resposta de gênero neutro, ou a forma que sentissem mais confortável para externar seu gênero. Como podemos observar no (Gráfico 1) a maioria se declarou como homem, não havendo complemento em nem uma das opções escolhidas.

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

Gráfico 2: Sobre a Formação



Fonte: Google formulário – minicurso de gênero e cidadania.

Consideramos importante a participação dos(as) interessados(as) no minicurso, por isso, mediante as justificativas, decidimos 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, mesmo que ainda não estejam de fato exercendo a função docente, mas pela disposição em dialogar sobre questões, que consideramos que necessitam ter visibilidade, acolhemos suas iniciativas.

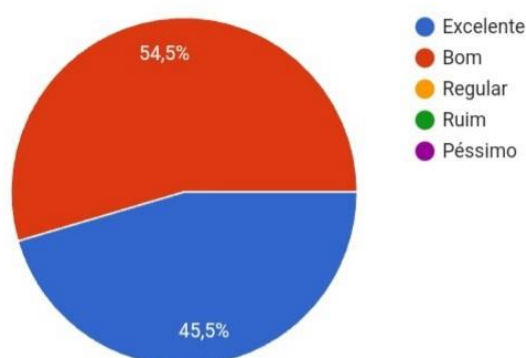
No questionário também havia a seguinte pergunta de múltipla escolha:

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.

Os(as) cursistas realizaram uma avaliação sobre seu nível de conhecimento referente ao estudo de gênero e cidadania no ensino de história, depois do minicurso. Dos onze professores(as) participantes 54,5% responderam que o curso foi “Excelente”, 45,5% dos(as) professores(as) pesquisados 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 apenas pelas respostas dos(as) professores(as) mais 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) Que considerações você pode fazer sobre as estratégias de ensino e o aprendizado obtido no minicurso que podem lhe ajudar em sua prática docente?

Cursista nº 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 nº 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 nº 3 - Acredito que a proposta apresentada foi importante principalmente devido a 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 nº 1 - Muito importante, as ideias e sugestões serão, sem dúvida, relevantes para futuros projetos. A professora está de parabéns.

Cursista nº 2 - Ótima, o minicurso fez uma ligação muito grande com o que é estudado na universidade e como observar isso na cultura escolar.

Cursista nº 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 nº 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 nº 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 nº 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 cursistas nos levaram a propor um caderno didático para a complementação dessa formação continuada. Esse caderno didático consta a sistematização de quatro sequências didáticas que podem contribuir para problematizar o eurocentrismo, a linearidade e o tradicionalismo no ensino de história.

5 CONSIDERAÇÃO FINAL

No decorrer de nossas discussões vimos que as relações de gênero, são invisibilizadas, nas DCEPA (currículo), no livro didático, no cotidiano escolar, no desenvolvimento das aulas de história. Refletimos sobre quais consequência desse “efeito dominó” e a ausência dessa discussão pode provocar no âmbito social, cultural e educacional.

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 professores(as) que poderiam desenvolver essas discussões em suas aulas.

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

Isso está relacionada a socialização de gênero que essas pessoas estiveram envolvidas. Contudo, esse silenciamento nas discussões de gênero e a sua não articulação com a cidadania, permite uma permanência de violações aos direitos das mulheres, em especial as mulheres negras, por nega-las uma das formas de construção da cidadania que é sua participação, como sujeito(a) social, nas discussões políticas.

Um estudo publicado no ano de 2017 pelo IPEA e o FBSP revelou a evolução dos homicídios nas regiões e UF 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 negras⁷³.

O intervalo desse estudo (2005-2015) compreende o período de implementação da Lei nº 11.340, Lei Maria da Penha, que foi sancionada em 7 de agosto de 2006, criada

⁷³ Atlas da Violência 2017. Coordenadores Daniel Cerqueira; Renato Sergio de Lima; Samira Bueno; Luis Iván Valencia; Olaya Hanashiro; Pedro Henrique G. Machado; Adriana dos Santos Lima: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) e o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/portal/index.php?option=com_content&view=article&id=30411> Acesso em 16/06/2021. p.38

para proteger mulheres da violência doméstica e familiar (BRASIL, 2018, p.30). 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 bases o racismo estrutural, o patriarcado e a misoginia em nossa sociedade. Nesse sistema social as mulheres, em especial as negras, são inferiorizadas e desumanizadas, tornando-se as principais vítimas.

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

Nesse estudo observamos que dois entre os três professores(as) participantes da pesquisa, jamais desenvolveram uma discussão sobre o estudo de gênero na educação básica, o que geralmente ocorre são menções a existência das mulheres em diferentes períodos históricos. Um dos professores ao mencionar um tema relacionado essa questão, no ensino médio, não conseguiu conduzir o debate, porque não se sentiu preparado para responder os questionamentos dos(as) alunos(as).

Quando passamos para os participantes do minicurso, constando onze professores(as) de diferentes localidades e escolas, alguns ainda na graduação. Os dados conclusivos sobre os que já estão atuando em sala de aula, mostraram-nos que a maioria desses cursistas se declarou ser homem, lembrado que havia a opção “outros”, mas não foi selecionado 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) sobre o 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 proposto em nossa pesquisa, vem nessa linha de reflexão, de integração da discussão de gênero e cidadania 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 forma 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 compreende os limites do papel que essas instâncias da educação formal podem assumir, não podemos esquecer que as pessoas em maior situação de vulnerabilidade social, colocamos em destaque as mulheres negras, também compõem o público das escolas, desta forma sua preparação para a cidadania emerge de discussões e reflexões conferindo-lhes autonomia de decisões.

Por isso, que indicamos como produto didático pedagógico uma série de sequências didáticas, pois estas vêm acompanhadas de sugestões metodológica 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 didático pedagógico pode funcionar como uma formação continuada que pode ser discutida com seus pares e em sua escola a melhor forma de sua aplicação.

O produto didático pedagógico, sequências didáticas, não deve ser compreendido como um manual que deve ser seguido à risca, mas é uma proposta que deve ser adaptada as condições locais de cada unidade escolar, levando em consideração as demandas que elas possuem. Do contrário essa proposta perde seu sentido de construir uma aprendizagem significativa para os(as) alunos e alunas.

REFERÊNCIA

ABUD, Kátia. **Currículos de História e política:** os programas de História do Brasil na escola secundária. In: O saber histórico na sala de aula/ Circe Bittencourt (org.). 11 eds., 1º reimpressão – São Paulo: Contexto, 2008 – (Repensando o Ensino).

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Sejamos todos feministas** / Chimamanda Ngozi Adichie; tradução Christina Baum 1º ed, - São Paulo: Companhia das Letras, 2015. Agência Pará. Disponível em: <<https://agenciapara.com.br/pauta/588/>> Acesso em 30/09/2021.

ALVAREZ, Tereza; VIEIRA, Cristina C.; KAMIŃSKA, Joanna Ōstrouch-. **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.º 36, 2017, pp. 9-22. DOI: Disponível em: <<https://doi.org/10.22355/exaequo.2017.36.01>> Acesso em 15/11/2021> Acesso 15/11/2021.

AUDIGIER, François. **História Escolar, Formação da Cidadania e Pesquisas Didáticas.** In: Ensino de História e Cidadania. (org.), GUIMARÃES, Selva. 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: 20/11/2021.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernanda. **História nas atuais propostas curriculares.** In: Ensino de história: fundamentos e métodos/ Circe Maria Fernanda Bittencourt - São Paulo: Cortez, 2004 – (Coleção docência em formação. Série ensino fundamental/ coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

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/** Pierre Bourdieu; tradução Maria Helena Kuhner – 2º 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_site.pdf> Acesso em 07/08/2021.

BRASIL, Câmara dos deputados. **Mapa da violência contra a mulher 2018.** 55º Legislatura. 4ª sessão Legislativa. COMISSÃO DE DEFESA DOS DIREITOS DA MULHER.

BRASIL, Constituição da República Federativa do. Brasília, 2016. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf> Acesso em 10/11/2019.

BRASIL, Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996c. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm> Acesso em 07/08/2021.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1998b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>> Acesso em: 05 de dezembro de 2017.

BRASIL, **Planejando a próxima década: conhecendo as 20 metas do PNE**. 2014b. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf> Acesso em 07/08/2021.

BRASIL. Lei no 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: 20/11/2021.

BRASIL. Lei nº 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: 20/11/2021.

BUTLER, Judith P. **Problema de gênero: feminismo e subversão da identidade**/Judith Butler; tradução, Renato Aguiar – 6º 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**, 2011.

CARNEIRO, Sueli. **Negros de pele clara**. Portal Geledés. 29/05/2004. Disponível em <<https://www.geledes.org.br/negros-de-pele-clara-por-sueli-carneiro/>> Acesso em 26/02/2022.

CARVALHO, José Murilo de. *Cidadania no Brasil. O longo Caminho*. 3ª 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**. Dissertação (Mestrado) -

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 07/08/2021.

Coleção didática - 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.

DAVIS, Angela. **As mulheres negras na construção de uma nova utopia.** Portal Geledés. 12/07/2011. Disponível em < <https://www.geledes.org.br/as-mulheres-negras-na-construcao-de-uma-nova-utopia-angela-davis/>> Acesso em 26/02/2022.

DAYRELL, Juarez. **A escola “faz” as juventudes?** Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1105-1128, out. 2007 1105 Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/RTJFy53z5LHTJjFSzq5rCPH/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em 22/11/2021.

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

FONSECA, Selva Guimarães. **Didática e prática de ensino de história:** experiências, reflexões e aprendizados/Selva Guimarães Fonseca, - Campinas, SP: Papirus, 2003. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

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. *R. Faced*, Salvador, n.11, p.115-139, jan/jun. 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/2769>> Acesso em 06/08/2021.

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 / e218004 / 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa / Paulo Freire. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura).

GAMA, Isabela Caroline de Aguiar; OLÍMPIO, Ramon. **O peso do racismo sob a estética da mulher negra:** um paradoxo da isonomia social brasileira. X Congresso Brasileiro de Pesquisadores Negros (COPENE). (Re) Existência Intelectual negra e

ancestralidade – 18 anos de enfrentamento. De 12 a 17 de outubro de 2018, Uberlândia – MG. Disponível em:

<https://www.copene2018.eventos.dype.com.br/resources/anais/8/1527707080_ARQUIVO_artigo-isabelagama-doc.pdf> Acesso em 01/11/2021.

GARCIA, Leila Posenato. **A magnitude invisível da violência contra a mulher.** Editorial. *Epidemiol. Serv. Saúde, Brasília, 25(3):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 21/09/2021.

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 01/11/2021.

GUIMARÃES, Selva. **Ensino de História e Cidadania/Selva Guimarães (org.)** – Campinas, São Paulo; Papirus, 2016.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos: uma história** / Lynn Hunt; 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 22/11/2021.

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 22/11/2021.

LACERDA, Paula. **O Barão da Ralé: O Mito Madame Satã e a identidade nacional brasileira** Physis - Revista de Saúde Coletiva, vol. 15, núm. 1, enero-junio, 2005, p. 151-155. Universidade do Estado do Rio de Janeiro Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=400838207009>> Acesso em 05/09/2021.

LEAL, Nathalia Costa; ZOCCAL, Sirlei Ivo Leito; SABA, Marly; BARROS, Claudia Renata dos Santos. **A Questão de Gênero no Contexto Escolar.** LEOPOLDIANUM. ANO 43. 2017. Nº 121.

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, e190901, 2019.

LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca; ESCOURA, Michele. **Diferentes, não desiguais a questão de gênero na escola** – 1º Edição - São Paulo: Editora Reviravolta, 2016. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fcs/article/view/53077>> Acesso em 22/11/2021.

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 22/11/2021.

MERCADO, Ruth. **Los saberes docentes en el trabajo cotidiano de los maestros, infancia y aprendizaje**. Departamento de Investigación Educativas. Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. México, 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**. Dissertação (Mestrado) - 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: RATTS, A. **Eu sou atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto

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

ORLANDI E.P. **A Análise de discurso em suas diferentes tradições intelectuais: o Brasil**. In: Anais do 10 Seminário de Estudos em Análise de Discurso; 2003 Nov 10-13; Porto Alegre, (RS): UFRGS; 2003. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/analisedodiscurso/anaisdosead/1SEAD/Conferencias/EniOrlandi.pdf>> Acesso em 22/11/2021.

PARÁ, Diretrizes Curricular do Estado do (DCE). Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). **Documento Curricular Para Educação Infantil E Ensino Fundamental Do Estado Do Pará**. Pará, 2018a. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1Dqu8kjk67A2hpwzsMS0MS7U8-07H_Dcl/view> Acesso em 07/08/2021.

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. **História da Cidadania/** Jaime Pinsky, Carla Bassanezi Pinsky, (orgs.). 6. ed. – São Paulo: Contexto, 2012.

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

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista** - 1ª 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** [recursos eletrônicos] org., José Gimeno Sacristán; Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel Gonzáles Arroyo – Dados eletrônicos – Porto Alegre: Penso; 2013.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, patriarcado, violência.** / Heleieth Iara Bongiovani Saffioti. – 2º ed. – São Paulo: Fundação Perseu Abrano, 2015.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. **Corpo e beleza “sempre bela”.** In: Nova História das mulheres no Brasil / organizadoras Carla Bassanezi Pinsky e Joana Maria Pedro. – 1. ed., 1ª reimpressão. – 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.** ISSN: 2525-4715 – Ano 2020, Volume 5, número 10, Julho – Dezembro de 2020.

SAYÃO, Deborah Thomé. **Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu.** Perspectiva. Florianópolis, v.21, n.01, p. 121-149, jan./jun.2003 Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/10210>> acesso em 15/08/2021.

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. Universidade de São Paulo. Faculdade de Educação. Org. Circe Maria Fernandes Bittencourt, 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, F. **Aprender e ensinar história: como jogar com isso?** In: GIACOMONI, M. P.; PEREIRA, N. M. (Org.) **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: SEFFNER, Fernando. *Aprendizagens significativas em História: critérios de construção para atividades em sala de aula.* *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: *Ensino de história: desafios contemporâneos / org. Véra Lucia Maciel Barroso [et al.] – 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 14/09/2021.

SEQUEIRA, Gisele Romariz. **Agricultura urbana e periurbana no Curuçambá em Ananindeua, Região Metropolitana de Belém:** Perspectivas e desafios. PPGEDAM, 2014.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional/** Maurice Tardif – 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, 1991, n°4, p.215-233.

VIANA, Iêda; CORTELAZZO, Iolanda B. de C. **Cultura escolar: saberes, práticas e processos comunicacionais no cotidiano escolar.** *Tuiuti: Ciência e Cultura*, n. 41, p. 43-60, Curitiba, 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 08/08/2020.

WOLF, Naomi. **O mito da beleza:** como as imagens de beleza são usadas contra as mulheres/ Naomi Wolf; Tradução: Waldéa Barcellos - 13ª edição – 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, nº 8, p. 174-196 – 2015.

**APÊNDICE A - proposta de sequência didática
protagonismo de mulheres negras no ensino de história**



SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
CAMPUS UNIVERSITÁRIO DE ANANINDEUA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

IEDA PALHETA MORAES

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Ananindeua-Pará

2021

IEDA PALHETA MORAES

**PROPOSTA DE SEQUÊNCIA DIDÁTICA
PROTAGONISMO DE MULHERES NEGRAS NO ENSINO DE HISTÓRIA**

Produto didático apresentado como parte do requisito para obtenção do título de mestre ao Programa de Pós-graduação em Ensino de História, da Universidade Federal do Pará – Campus Universitário de Ananindeua, Mestrado Profissional em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), na linha de pesquisa Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Profº. Dr. Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves.

Ananindeua-Pará
2021

SUMÁRIO

PALAVRA DA PROFESSORA-PESQUISADORA	4
INTRODUÇÃO	5
CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	7
1.1 - Sequência didática	10
1.2 –Silenciamento do protagonismo das mulheres negras na história ensinada....	11
CAPÍTULO 2 – SEQUÊNCIA DIDÁTICA	14
2.1 – Sequência didática - 6º ano	14
2.1.1 – Objetivo geral.....	14
2.1.2 – Objetivo específico.....	14
2.1.3 - Observações.....	15
2.1.4 – Procedimento metodológico.....	15
2.1.5 – Orientação didático-metodológico.....	16
2.1.6 - Avaliação.....	17
2.1.7 – Sugestão atividade	17
2.1.8 – Sugestão bibliográfica	18
2.2 – Sequência didática - 7º ano	20
2.2.1 – Objetivo geral.....	20
2.2.2 – Objetivo específico.....	20
2.2.3 - Observações.....	21
2.2.4 – Procedimento metodológico.....	21
2.2.5 – Orientação didático-metodológico.....	22
2.2.6 – Avaliação.....	22
2.2.7 – Sugestão atividade	23
2.2.8 – Sugestão bibliográfica	24
2.3 – Sequência didática - 8º ano	25
2.3.1 – Objetivo geral.....	25
2.3.2 – Objetivo específico.....	25
2.3.3 - Observações.....	26
2.3.4 – Procedimento metodológico.....	26
2.3.5 – Orientação didático-metodológico.....	27
2.3.6 – Avaliação.....	28
2.3.7 – Sugestão atividade	28
2.3.8 – Sugestão bibliográfica	33
2.4 – Sequência didática 9º ano	34
2.4.1 – Objetivo geral.....	34
2.4.2 – Objetivo específico.....	34
2.4.3 - Observações.....	35
2.4.4 – Procedimento metodológico.....	35

2.1.5 – Orientação didático-metodológico.....	36
2.4.6 – Avaliação.....	36
2.4.7 – Sugestão atividade	37
2.4.8 – Sugestão bibliográfica	38
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	40
REFERÊNCIAS.....	41

PALAVRAS DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Caros(as) professores(as) este produto educacional (Caderno Didático-Sequência Didática) é fruto de um trabalho realizado para o mestrado profissional em Ensino de História (ProfHistória), resultando de uma pesquisa com professores(as) de uma Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense. Nessa pesquisa percebemos a necessidade para a realização da discussão de gênero como uma forma de construção de cidadania para as mulheres, em especial as mulheres negras.

Com esse Caderno Didático não pretendemos desempenhar o papel de um mero manual didático, simplificado e esquemático, muito menos ensinar os(as) professores(as) como devem desenvolver seu trabalho em sala. Nessa pesquisa discutimos sobre os saberes docentes e, observamos que todos(as) professores(as) possuem saberes e que esses são oriundos de lugares diversos (TARDIFF et al., 1991), mas gostaríamos de compreender como esses saberes podem ser mobilizados para o desenvolvimento de suas aulas que discutam sobre gênero e cidadania.

Como essa proposta pretendemos instrumentalizá-los(as) a partir de Objetos do Conhecimentos, que algumas vezes são vistos de forma apressada e ou pouco explorados, nas aulas de história. Por isso, apresentamos como sugestões de abordagens perspectivas para o desenvolvimento de planos de aula que possibilitem uma maior discussão sobre a valorização e os protagonismos de mulheres negras no ensino da história, pois essa é uma temática pouco explorada nas aulas, em geral a visão que persiste é sobre a submissão e violência, para além disso, mostrar a existência do protagonismo negro na história.

Assim, realizamos pesquisas para apresentar a vocês alternativas de como essa temática pode ser abordada no decurso do ensino fundamental II. Em, pelo menos, um bimestre de cada ano desse nível de ensino, selecionamos uma Unidade Temática e um Objeto do conhecimento baseados Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e levando em consideração as Diretrizes Curriculares Estaduais do Estado Pará (DCEPA) para o desenvolvimento de competências e habilidades específicas para o ensino de história.

Com esse Caderno Didático pretendemos trazer uma proposta que seja um ponto de partida para a realização de discussões, que dê visibilidade ao protagonismo das mulheres, principalmente, as mulheres negras entendendo isso como um mecanismo de posituação para a construção da cidadania.

INTRODUÇÃO

Compreendendo as dificuldades para aquisição de saberes docentes para a realização das discussões que envolvam gênero e cidadania no ensino de história. Considerando as comparações que os(as) alunos(as) realizam a partir do conteúdo nas aulas de história com sua vida prática. Dizemos que essas são as formas de conexão com as aulas (SEFFNER, 2010), por isso que é importante levar em consideração as questões levantadas nas aulas, isso não significa que os(as) docentes devem abrir mão de seu planejamento, mas que esse possa ser ajustado para suprir os anseios dos(as) alunos(as) e assim despertar o interesse e o envolvimento pelo assunto, oportunizando aulas mais significativas, menos “chatas” e mais participativas.

Com essa proposta não temos a pretensão de apresentar algo mirabolante, nunca outra vez realizado ou “a descoberta da roda”, nossa proposta é algo simples, no sentido de ser fácil para ser aplicado, tanto em uma escola com diferentes recursos e material didáticos disponíveis (papeis variados, canetinha, lápis de cor, cartolina, revistas, cola etc.), Datashow, caixa de som, microfone, acesso a internet etc., como também pode ser executada em escolas que apresentem condições mínimas de infraestrutura e de recurso material, o que é a realidade de muitas escolas públicas no Estado do Pará. Também poderão executar essas propostas professores(as) que utilizam o livro didático como principal ponto de apoio, constata-se uma ausência da discussão nesse material, a partir dessa deficiência pode ser iniciada a problematização.

O importante é cumprir os objetivos da aprendizagem e mostrar os silenciamentos, as ausências expondo a perspectiva de resistência, empoderamento e protagonismo motivando os(as) alunos(as) a se descobrir como protagonistas da história. Indicamos aos docentes a explorarem os conhecimentos prévios dos(as) alunos(as), como nos mostra Barca (2004) que mobiliza o modelo construtivista social, para o trabalho com aulas-oficinas, nele os(as) alunos(as) são efetivamente visto como agentes do seu próprio conhecimento, as atividades das aulas são diversificadas e intelectualmente desafiadoras e os produtos daí resultantes são integrados na avaliação (BARCA, 2004, p.2).

Pensando nisso que produzimos esse Caderno Didático para ser um ponto de apoio no desenvolvimento das discussões gênero em vista da construção de cidadania, e contribuir na articulação e preparo docente para discutir essas temáticas em realidades distintas.

Deste modo, dividimos o Caderno Didático em quatro Sequências Didáticas, uma para cada ano do ensino fundamental II. Como as sequências didáticas, são para anos diferentes do ensino fundamental II, as informações referentes a metodologia e avaliação são similares.

Para o sexto ano pensamos em uma proposta que é pouco explorada tanto pelo livro didático como pelos(as) próprios(as) professores(as) que tem como tema “As rainhas africanas: quem foram Candaces? ”. Esse tema pode ser explorado na Unidades Temáticas: Trabalho e formas de organização social e Cultural, com Objetos do Conhecimento: As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias. Essa proposta tem como objetivo geral: caracterizar o império de Cuxe do ponto de vista econômico, político e social, evidenciando a participação da mulher na política.

Para o sétimo ano, é uma proposta que além de ser raramente explorada traz poucas informações sobre os povos africanos no Brasil para além da escravidão. Temos como tema: A presença e o protagonismo das mulheres negras mina e iorubas no Brasil colonial. Esse tema pode ser explorado na Unidades Temáticas: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias, com Objetos do Conhecimento: Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial. Essa proposta tem como objetivo geral: Analisar a presença das mulheres africanas mina e iorubás no Brasil colonial, identificando suas contribuições sociais, no trabalho e nos costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental.

Para o oitavo ano pensamos em trazer uma nova perspectiva para estudo do período Imperial no Brasil, com um tema pouco problematizado no ensino fundamental II que é “O Protagonismo dos(as) negro(as) na luta pela liberdade”. Esse tema pode ser explorado na Unidades Temáticas: Configurações do mundo no século XIX, com Objetos do Conhecimento: O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial. Essa proposta tem como objetivo geral: Mostrar o protagonismo dos(as) negros(as) escravizados(as) no Brasil, sua luta por liberdade, pelo fim da escravidão e o combate ao racismo na atualidade.

Para o nono ano pensamos em trazer uma proposta que contém poucas fontes e poucos trabalhos acadêmicos sobre o assunto, por sua invisibilidade parece que nunca existiu na história, muito menos explorado no ensino fundamenta II, com o tema: “Onde

estavam as mulheres negras da ditadura militar?”, ao tratarmos das contruições do feminismo negro na década de 1970, auge da ditadura militar no Brasil, que pode ser explorado na Unidades Temáticas: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1964 e nos Objetos do Conhecimento: Anarquismo e protagonismo feminino. Essa proposta tem como objetivo geral: Compreender a importância do movimento feminista negro para afirmação e valorização da identidade das mulheres negras.

CAPÍTULO 1: FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1.1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA:

As sequências didáticas visam o aprofundamento de uma discussão sobre uma problemática surgida no cotidiano escolar, nas aulas de história, enquanto se constitui em lugar de intersecção entre os Objetos do Conhecimento (conteúdos) e o tempo presente. Para fundamentação teórica deste trabalho nos embasamos nos conceitos de DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004) que diz:

uma “sequência didática” é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] Esta tem, precisamente, 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 numa dada situação de comunicação (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 96-97).

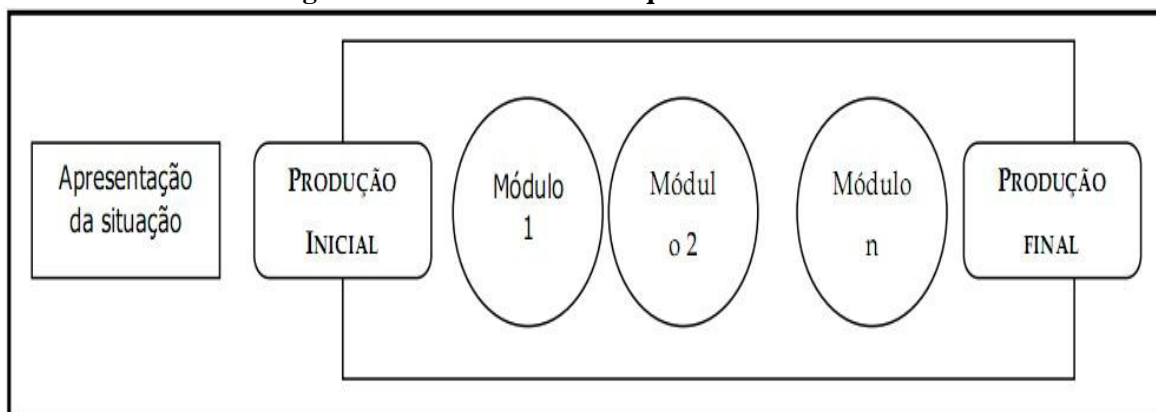
Para nossas sequências didáticas buscamos desenvolver nos(as) alunos(as) a terceira competência da BNCC, específicas da disciplina de história do ensino fundamental II que é

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 (BRASIL, 2018a, p.402).

Por isso que escolhemos a sequência didática como instrumento didático pedagógico, uma vez que esta permite o desenvolvimento de novas competências narrativas tanto na oralidade quanto na escrita, ambas importantes no ensino de história.

Conforme DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004) a sequência didática modular possui uma estrutura que funciona como um norte para o desenrolar das atividades pautadas nesse instrumento, que não necessariamente precisa ser seguido como um manual deixando, espaço para adaptações e/ou modificações. Abaixo mostraremos um esquema organizado pelos(as) referidos(as) autores(as).

Imagem 1 Estrutura de uma sequência didática modular



Esquema da seqüência didática

Fonte: DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97.

A (Imagem 1) mostra as recomendações para estruturar uma sequência didática modular. É importante destacar que essa é uma sugestão didática, assim não tem uma obrigatoriedade no cumprimento de todas as suas etapas. Sua organização funciona como suporte para a construção das aprendizagens e as competências narrativas (oralidade e escrita). A seguir mostraremos as sugestões das etapas que compõem a estrutura da sequência didática modular:

1º etapa da sequência didática: Após uma *apresentação da situação* na qual é descrita de maneira detalhada a tarefa de expressão oral ou escrita que os alunos deverão realizar, estes elaboram um primeiro texto inicial, oral ou escrito, que corresponde ao gênero trabalhado; é a *primeira produção* (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 98).

A segunda dimensão é a dos *conteúdos*. Na apresentação da situação, é preciso que os alunos percebam, imediatamente, a importância desses conteúdos e saibam com quais vão trabalhar. O cerne de um debate pode, por exemplo, ser apresentado através da escuta de breves tomadas de posição; de um tema geral – por exemplo, animais ou homens e mulheres célebres – podem ser retirados subtemas para um artigo enciclopédico; para um seminário (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 99).

Faz parte das dimensões das estruturas da sequência didática a apresentação do conteúdo escolar (Objeto do Conhecimento) para a realização da discussão. Nessa etapa é opcional ao(a) docente a escolha do gênero (oral ou escrito) para o desenvolvimento da competência narrativa. Se a opção for pelo gênero oral, ele(a) pode realizar um debate em sala com os(as) alunos(as), ou em formato remoto devido o momento atual, se for escolher o gênero escrito, mais comum, pode realizar com a turma análise de fonte escrita ligada ao conteúdo discutido. O importante que eles(as) percebam que esse conteúdo pode relacionar a discussão da problemática com o tempo presente. “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, p. 100).

Uma das preocupações deste trabalho é a construção de uma aprendizagem significativa, por isso esperamos que as propostas emergjam com a participação dos(as) alunos(as), demonstrando suas preocupações e conexões com o ensino de história. Deste modo, o planejamento deve ser flexível respeitando as possibilidades e aberta a modificações.

A segunda 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 necessidade de aprofundamento da discussão. Pois, nessa etapa ocorrerá o esquadramento sobre as questões identificadas na fase inicial como as dificuldades, os equívocos, as dúvidas e os preconceitos existentes na turma referente a temática discutida. Propõe-se fornecer aos alunos(as) instrumentos necessários para construir ou reconstruir novos conceitos.

Em cada módulo, é muito importante propor atividades as mais diversificadas possível, dando, assim, a cada aluno a possibilidade de ter acesso, através de diferentes vias, às noções e aos instrumentos, aumentando, deste modo, suas chances de sucesso (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 104).

Para o desenvolvimento satisfatória da competência narrativa as atividades e discussões realizadas em cada módulo devem ser diversificadas. A escolha dos recursos inclui essa diversificação com propostas de atividades que relacionem leitura-escrita-oralidade. Por fim, temos a terceira etapa que é a *produção final*, conforme DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004)

No momento da *produção final*, o aluno pode pôr em prática os conhecimentos adquiridos e, com o professor, 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, p. 98).

A produção final é o momento da investigação dos resultados da aprendizagem obtidas com a sequência didática, o que foi construído ou desconstruído nessa experiência de aprendizagem? Se as competências narrativas foram alcançadas? Segundo DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY (2004: 106) esta produção permite, ao professor(a) realizar uma avaliação somativa, nessa os(as) docentes podem observar se houve o desenvolvimento das habilidades e competências proposta.

Alguns esclarecimentos sobre o procedimento da sequência didática. Não se pode esquecer que para a realização da sequência didática pode ocorrer em um percurso variado em função da aptidões e dificuldades dos(as) alunos(as), deste modo

o caráter modular das atividades não deverá obscurecer o fato de que a ordem do(s) módulo(s) de uma sequência didática não é aleatória, se vários itinerários são possíveis, certas atividades apresentam uma base para a realização de outras (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p. 111).

O desdobramento do(s) módulo(s) não são aleatórios e se desenvolve como ramificações da problemática, isto é, em um mesmo Objeto do Conhecimento é possível usar vários itinerários, no ensino médio são chamados de itinerários formativos, no ensino fundamental II, em conformidade com as DCEPA, são conhecidos como eixos estruturantes.

É importante salientar, mesmo que as sequências didáticas, tenham a função de aprofundar uma discussão, não é possível dar conta de todos os aspectos de uma problemática no ensino fundamental II. Seu caráter é mobilizador e construtor, sua importância está em desenvolver as competências narrativa por meio da oralidade e escrita. Assim, os(as) alunos(as) poderão argumentar sobre suas demandas e construir uma narrativa como partícipes da história. Por isso é sugerido que o(a) professor(a), dentro das possibilidades as realize buscando apoio em outras disciplinas ou em outras áreas do conhecimento.

1.2 – SILENCIAMENTO DO PROTAGONISMO DAS MULHERES NEGRAS NA HISTÓRIA ENSINADA

É importante o desenvolvimento em sala de aula que possibilitem aos(as) alunos(as) debater sobre temas como o protagonismo negro. Sabemos que essa discussão se apresenta de forma localizada nos conteúdos escolares, muitos(as) professores(as) só passam por ele de forma apressada apenas para indicar que houve o cumprimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Esta alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 e, estabeleceu 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”.

A obrigatoriedade não gerou inclusão ao tema ou muito menos empática de muitos(as) professores(as) pela causa negra. Somos um país onde o racismo se apresenta de forma velada, legitimada pelo mito da democracia racial. Graças as conquistas do movimento negro, essa discussão aos pouco vem sendo inserida na sociedade. As instituições escolares ainda são espaços que se omitem ou reforçam a violência e o racismo interseccionalizado com gênero e classe, vimos um exemplo disso no primeiro capítulo dessa Dissertação. Mas como nos diz Angela Davis não devemos apenas não ser racistas, devemos assumir posturas antirracistas. Por isso, pensamos em realizar esse trabalho com uma posição antirracista, antimachista e de ponderamento para as mulheres negras.

O inter cruzamento das desigualdades sofridas pelas mulheres (raça, classe e gênero) no âmbito do movimento feminista, apontou que há um significado diferente em ser mulher. Cada mulher sofre com as desigualdades, como por exemplo, marcadores como trans, lésbicas, idade, pobreza, raça, entre outros são articuladas com diversas hierarquias imprimindo particularidades nas vivências dos diferentes grupos de mulheres (LINS, MACHADO, ESCOURA, 2016, p.33). Daremos destaque as mulheres negras, categoria analisada nesta pesquisa, sua luta e resistência não apenas por direitos, mas pela vida, respeito, dignidade e cidadania.

Dessa forma, o conceito de mulheres negras, neste trabalho, foi pensado a partir das análises teórico-metodológicas vinculadas às discussões de Sueli Carneiro e Beatriz Nascimento, compreendendo que ser mulher negra está localizada em um lugar onde se processa a exclusão, a desigualdade e a marginalização social (CARNEIRO, 2011). 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 e, suportar 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 mesmas cargas a mais de estereótipos ou “imagens de controle”. (NASCIMENTO, 2006, p.78).

No estudo de casos que realizamos na Escola Paraense nos levou compreensão de particularização de algumas situações ocorridas com mulheres negras (ou melhor dizendo, com meninas negras), 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 casos observamos a estereotipificação da imagem da menina negra: comparada a um “dragão” o que revela a opressão imposta as mulheres negras para ser forte, suportar as dores “porque é isso que a sociedade espera de uma mulher negra”. 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 na Grécia antiga, ou que se tinha no Brasil no século XIX. No período de reabertura política do Brasil a noção de cidadania foi centrada na aquisição de direitos. Mas esse conceito inclui várias dimensões e que algumas podem estar presentes sem outras. Uma cidadania plena, segundo Carvalho (2002), que combine liberdade, participação e igualdade para todos, é um ideal desenvolvido no Ocidente e talvez inatingível (CARVALHO, 2002, p.10).

Nessa perspectiva, o cidadão pleno seria aquele que fosse titular dos três direitos civis, políticos e sociais. Os direitos civis são os 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 garantem a participação na riqueza coletiva, incluindo o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, à aposentadoria (CARVALHO, 2002, p.10).

Pela abrangência do tema, como podemos pensar em cidadania no ensino de história? De acordo com a definição de Carvalho (2002), 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 de direitos dispensados a alunas negras na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Paraense.

Compreendemos que não há um único caminho, uma única resposta ou proposta para se dar ou 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, muito menos que é uma tarefa de uma única disciplina, como a História (GUIMARÃES, 2016, p. 55).

Quando falamos de gênero e cidadania e protagonismo negro é justamente com o objetivo em construir ambiente de reconhecimento e incentivo a luta das mulheres negras em busca de direitos, que foram categorizados por Carvalho (2002) como direitos civis, fundamentais à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei. Que a História as negou, mesmo com após abolição da escravidão esses direitos têm sido negligenciados, e ainda hoje seu protagonismo é silenciado. Desta forma, pensamos em realizar essa sequência didáticas para dar voz as mulheres negras que forma silenciadas pela historiografia.

CAPÍTULO 2: SEQUÊNCIA DIDÁTICA

2.1.1 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 6º ANO

TEMA: AS RAINHAS AFRICANAS: QUEM FORAM AS CANDACES?

BNCC: Componente Curricular de História – 6º ano

Unidades Temáticas: Trabalho e formas de organização social e Cultural.

Objetos do Conhecimento: As diferentes formas de organização política na África: reinos, impérios, cidades-Estados e sociedades linhageiras ou aldeias.

Habilidades:

EF06HI07: Identificar aspectos e formas de registro das sociedades antigas na África, no Oriente Médio e nas Américas, distinguindo alguns significados presentes na cultura material e na tradição oral dessas sociedades.

EF06HI19: Descrever e analisar os diferentes papéis sociais das mulheres no mundo antigo e nas sociedades medievais.

PÚBLICO ALVO: Alunos(as) do 6º ano do Ensino Fundamental (Faixa etária aproximada: 10 – 13 anos).

DURAÇÃO: 6 aulas (cada uma com 40 a 50 minutos).

2.1.1 - OBJETIVO GERAL:

➤ Analisar a participação das mulheres do ponto de vista político, econômico, social e cultural do império de Cuxe.

2.1.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

➤ Comparar o modo de vida dos povos que habitaram o Egito e a Núbia, bem como as conexões entre as duas civilizações;

- Discutir a noção de (des)igualdade entre homens e mulheres colocando em perspectiva a compreensão dos diferentes espaços que eram oferecidos às mulheres na antiguidade;
- Reconhecer o importante papel político e social das mulheres em determinados períodos da história egípcia e Núbia;

2.1.3 - OBSERVAÇÕES: A realização das atividades deve levar em consideração o contexto social, cultural e educacional que o público alvo está inserido, realizando assim adaptações a temática.

2.1.4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito. Possui a finalidade de ajudar o(a) aluno(a) a dominar melhor esse gênero textual, permitindo-lhe, assim, o domínio de uma competência narrativa (DOLZ *et al.* 2004, p.96-97 com grifos).

Nas duas primeiras aulas: Será apresentado a 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 sobre o “Faraó”. Em seguida o(a) docente pode mostrar as imagens de Faraós negros e das rainhas-mães e explicar que existiu um império onde os(as) Faraós eram negros(as) e que as mulheres detinham grande poder. Depois apresente o Objeto do Conhecimento desta aula se referindo ao Reino de Cuxe, localiza geograficamente a região onde existiu o Reino cuxita. Esse Reino de Cuxe, também conhecido como Antiga Núbia, foi um reino africano da Antiguidade. Existiu, aproximadamente, entre 2.000 a.C. e 350 d.C. Teve início na região sudeste do continente africano, mais especificamente nos planaltos da Núbia (atual Sudão). É indicado nessa etapa, que após as discussões e reflexões, seja realizado uma atividade de sondagem (a critério do docente) para pautar os objetivos de construção da competência narrativa.

Na terceira e quarta aula: Será desenvolvido o(s) módulo(s), isto é, a fase de aprofundamento das discussões surgida com a problemática inicial. Para a construção da

competência narrativa, o(a) docente pode utilizar recursos didáticos diversificados como apresentação de imagens, documentários, podcast, vídeos, fonte documental, etc.

Esse material serve para explicar como era o sistema político no Reino de Cuxe, dando destaque as candaces. Nesse sistema político os cuxitas escolhiam seu rei de um modo peculiar. Inicialmente, os líderes das comunidades votavam nos candidatos que consideravam mais preparados para o cargo de rei. Em seguida, lançavam sementes ao chão para perguntar ao deus da cidade qual dos eleitos devia ser o escolhido. O desenho que as sementes formavam era considerado, a festa que terminavam com a coroação do novo rei. Assim, enquanto no Egito o filho sucedia o pai, em Cuxe o rei era escolhido dentre os eleitos pelos líderes da comunidade e pela consulta ao deus da cidade. As mulheres possuíam destaque nessa sociedade. A mãe do rei, por exemplo, recebia o título de senhora de Cuxe ou Candace. Quando seu filho se casava, ela adotava a esposa do filho como sua filha. Assim, influenciava o governo, tanto por meio do filho como da nora. Por várias vezes, a rainha-mãe ocupou, ela própria, o poder político. Entre as candaces que chegaram ao poder encontra-se Amanishaketo (42-12 a.C.). Uma das poucas vezes que a África antiga aparece na história universal é quando se conta que o povo cuxita, comandado por uma mulher, provavelmente Amanishaketo, enfrentou o poderoso Império Romano. Para alguns historiadores africanos, a marcante participação da mulher no governo ajuda a explicar o fato de o Reino de Cuxe ter longa vida⁷⁴. Como pode ser desenvolvido mais de um módulo o(a) docente pode avaliar como ocorrerá o aprofundamento dessa discussão. Nessa etapa deve se iniciar os encaminhamentos para a avaliação.

Na quinta e sexta aula: Ocorrerá a produção final é o momento da investigação dos resultados da aprendizagem obtidas 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) realizar uma avaliação somativa, para verificação se houve o desenvolvimento das habilidades e competências proposta.

Essa avaliação pode ser destinada para a 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 um documentário, histórias em

⁷⁴ Para saber mais ver: <<http://historiaemfocosl.blogspot.com.br/2011/12/nubia-e-o-reino-de-kush.html>> Acesso em 28/10/2021.

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).

2.1.5- 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 escola, turma e aula.

Desta forma, a proposta ocorre como sugestões de ordem metodológica que podem e devem passar por adaptações quanto ao tempo, a discussão nos módulos e a 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, p.127).

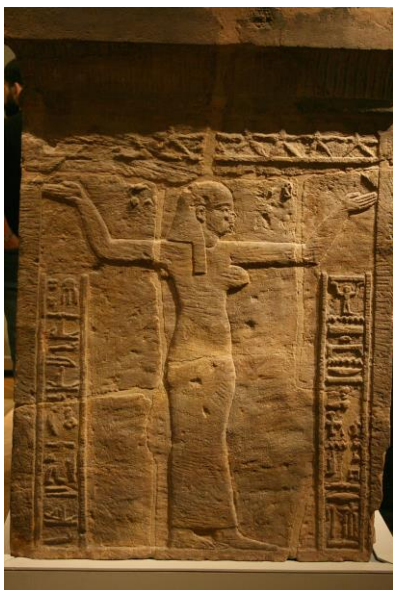
2.1.6 - AVALIAÇÃO:

A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.107), mas também um momento para observar se houve êxito com a proposta da sequência didática proposta, para a construção das competências e habilidades e 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.

2.1.7 - SUGESTÃO DE ATIVIDADE:

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

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 01: Leitura de Imagem



Relevo egípcios no Aegyptisches Museum Berlin InvNr7261 20080313 Suporte da barca de Natakamani Amanitore de Wad Ban Naga 4.

Sugestão de perguntas:

- a). Os discentes conhecem a imagem, como a descrevem?
- b). Quem é a mulher?
- c) A que classe social pertenciam essas pessoas?
- d). Que elementos que compõem a imagem?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 02: Vídeo aula sobre as Candaces

<https://www.youtube.com/watch?v=7_sJrnXalXs> Acesso em 26/09/2021.

Canal Por Amor à História - África Antiga: O Reino de Kush - Por: Prof. Dr. Alfredo Boulos Júnior.

<<https://www.youtube.com/watch?v=EtWwMB1DhZM>> Acesso em 26/09/2021.

CANAL AZA NJERI - QUEM FORAM AS RAINHAS AFRICANAS CANDACES?

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?

2.1.8 - SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís 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.

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

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. **Formas de Representação das Candaces na Cultura Material em Kush (I AEC e I EC).** NEARCO: Revista Eletrônica de Antiguidade, Volume XII, Número II – Núcleo de Estudos da Antiguidade - NEA Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/nearco/article/download/56683/pdf>> Acesso em 26/09/2021.

SANTOS, Juliana Silva. **Representações da mulher negra em livros didáticos de Português.** Cespuc. Belo Horizonte. n.25.2014.

2.2 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 7º ANO

TEMA: A presença e o protagonismo das mulheres negras mina e iorubas no Brasil colonial

BNCC: Componente Curricular de História – 7º ano

Unidades Temáticas: O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias.

Objetos do Conhecimento: Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial.

Habilidades:

EF07HI03: Identificar aspectos e processos específicos das sociedades africanas e americanas antes da chegada dos europeus, com destaque para as formas de organização social e o desenvolvimento de saberes e técnicas.

PÚBLICO ALVO: Alunos(as) do 7º ano do Ensino Fundamental (Faixa etária aproximada: 13 – 14 anos).

DURAÇÃO: 6 aulas (cada uma com 40 a 50 minutos).

2.2.1 - OBJETIVO GERAL:

- Analisar a presença das mulheres negras africanas escravizadas e livres, no Brasil colonial e imperial, identificando suas contribuições sociais, no trabalho e nos costumes alimentares comuns na atualidade, em todo o mundo ocidental.

2.2.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a historicidade do Reino africanos de Gana, do Império do Mali, dos povos iorubás e bantos;
- Respeitar e valorizar a cultura material e simbólica dos povos africanos como patrimônio da humanidade;
- Perceber a permanência de tradições, conhecimentos, línguas e etnias remanescentes dos povos africanos em nosso país;

- Identificar os protagonismos das mulheres escravizadas em busca de liberdade no mundo Ocidental.

2.2.3 - OBSERVAÇÕES: A realização das atividades deve levar em consideração o contexto social, cultural e educacional que o público alvo está inserido, realizando assim adaptações a temática.

2.2.4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito. Possui a finalidade de ajudar o(a) aluno(a) a dominar melhor esse gênero textual, permitindo-lhe, assim, o domínio de uma competência narrativa (DOLZ *et al.* 2004, p.96-97 com grifos).

Nas duas primeiras aulas: Ocorrerá 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 sobre as pinturas do Pintor Jean Baptiste Debret problematizando a forma que foram retratados os africanos no século XIX. Uma sugestão seria a pintura “Negra com tatuagens vendendo caju”, uma aquarela de 1827 com elementos instigantes para o debate. É indicado nessa etapa, que após as discussões e reflexos, seja realizado uma atividade de sondagem (critério docente) para pautar os objetivos de construção da competência narrativa.

Na terceira e quarta aula: Será desenvolvido o(s) módulo(s), isto é, a fase de aprofundamento das discussões surgida com a problemática inicial. Para a construção da competência narrativa, o(a) docente pode utilizar recursos didáticos diversificados como apresentação de imagens, documentários, podcast, vídeos, fonte documental etc. “Na cidade do Grão Pará, como era chamada Belém, Mariana, mulher africana, da nação corana, desejava ser livre. Tentou pagar alforria, ao seu senhor Augusto Domingues de Sequeira, mas, ‘por não querer este ‘conceder’ sua liberdade embaraçou lhe por todos os meios aos quais não pode lhe fiar a suplicante’. A mulher, descrita como ‘preta do gentio da Guiné’, enviou requerimento ao rei, pedindo para que se admitisse sua alforria. O documento de Mariana foi enviado a Portugal em 1738. Está registrado que Mariana já servia ao senhor cerca de seis anos. Todavia, estava acometida de uma enfermidade, por

isso afirmava que tal motivo, a impossibilitava de poder continuar na escravidão” (SILVA, 2020, p.11). A partir desse trecho pode se desenrolar a discussões sobre o protagonismo das mulheres escravizadas. Como pode ser desenvolvido mais de um módulo o(a) docente pode avaliar como ocorrerá o aprofundamento dessa discussão. Nessa etapa deve se iniciar os encaminhamentos para a avaliação.

Na quinta e sexta aula: Ocorrerá a produção final é o momento da investigação dos resultados da aprendizagem obtidas 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) realizar uma avaliação somativa, para verificação se houve o desenvolvimento das habilidades e competências proposta.

Essa avaliação pode ser destinada para a 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 um 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).

2.2.5 - 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 escola, turma e aula.

Desta forma, a proposta ocorre como sugestões de ordem metodológica que podem e devem passar por adaptações quanto ao tempo, a discussão nos módulos e a 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, p.127).

2.2.6 - AVALIAÇÃO:

A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.107), mas também um momento para observar se houve êxito com a proposta da sequência didática proposta, para a construção das competências e

habilidades e 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.

2.2.7 - SUGESTÃO DE ATIVIDADE:

Como o(s) módulo(s) possuem a finalidade de aprofundar a discussão geradas com a apresentação da problemática, as atividades devem ser diversificadas para ampliar a possibilidade a construção da competência narrativa. Assim, sugerimos duas maneiras a leitura de imagens e leitura de textos.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 01: Leitura da Imagem



Título: Negra com tatuagens vendendo caju

Criador: Jean Baptiste Debret

Data: 1827

Dimensões físicas: w21,6 x h15,7 cm

Tipo: Aquarela

Sugestão de perguntas:

- Os discentes conhecem a imagem, como a descrevem?
- Quem é a mulher que está na cadeira e quem está atrás da cadeira?
- A que classe social pertenciam essas pessoas?
- Como podemos apresentar os elementos que compõem a imagem?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 02: Indicação de leitura

<<https://www.geledes.org.br/a-forca-ancestral-une-mulheres-negras/>> Acesso em 09/10/2021.

<https://www.academia.edu/43877241/Mariana_quer_ser_livre_tr%C3%A1fico_de_escravizados_e_na%C3%A7%C3%A3o_em_Bel%C3%A9m_1700_1750> Acesso em 09/10/2021.

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?

2.2.8 - SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA:

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

<<https://www.geledes.org.br/a-forca-ancestral-une-mulheres-negras/>> Acesso em 09/10/2021.

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

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) - 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 escolares (1910-**

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

SANTOS, Juliana Silva. **Representações da mulher negra em livros didáticos de Português**. Cespuc. Belo Horizonte. n.25.2014.

SILVA, Marley Antonia Silva da. **Mariana quer ser livre: tráfico de escravizados e Nação em Belém (1700-1750)**. Revista da ABPN. v. 12, n. Ed. Especial – *Caderno Temático: “Africanos, escravizados, libertos biografias, imagens e experiências atlânticas”*, agosto de 2020.

2.3 - 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: 6 aulas (cada uma com 40 a 50 minutos).

2.3.1 - OBJETIVO GERAL:

- Analisar o protagonismo das mulheres negras escravizadas no Brasil, sua luta por de liberdade, pelo fim da escravidão e, na atualidade, o combate ao racismo.

2.3.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Observar a posição ocupada 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 as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos;

2.3.3 - OBSERVAÇÕES: A realização das atividades deve levar em consideração o contexto social, cultural e educacional que o público alvo está inserido, realizando assim adaptações a temática.

2.3.4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito. Possui a finalidade de ajudar o(a) aluno(a) a dominar melhor esse gênero textual, permitindo-lhe, assim, o domínio de uma competência narrativa (DOLZ *et al.* 2004, p.96-97 com grifos).

Nas duas 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 sobre conhecem 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 reflexos, seja realizado uma atividade de sondagem (a critério do docente) para pautar os objetivos de construção da competência narrativa.

Na terceira e quarta aula: Será desenvolvido o(s) módulo(s), isto é, a fase de aprofundamento das discussões surgida com a problemática inicial. Para a construção da competência narrativa, o(a) docente pode utilizar recursos didáticos diversificados como apresentação de imagens, documentários, podcast, vídeos, fonte documental 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 dos seguintes protagonistas negras: Tereza Benguela, Esperança Garcia, Marianna Crioula, Aqualtune, Acotirene, Dandara dos Palmares, 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 mostre 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 deve se iniciar os encaminhamentos para a avaliação.

Na quinta e sexta aula: Nesta etapa ocorrerá a produção final é o momento da investigação dos resultados da aprendizagem obtidas 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) realizar uma avaliação somativa, para verificação se houve o desenvolvimento das habilidades e competências proposta.

Essa avaliação pode ser destinada para a 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 um 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).

2.3.5 - 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 escola, turma e aula.

Desta forma, a proposta ocorre como sugestões de ordem metodológica que podem e devem passar por adaptações quanto ao tempo, a discussão nos módulos e a 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, p.127).

2.3.6 - AVALIAÇÃO:

A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.107), mas também um momento para observar se houve êxito com a proposta da sequência didática proposta, para a construção das competências e habilidades e 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.

2.3.7 - SUGESTÃO DE ATIVIDADE:

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

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 01: Leitura de Imagem

Imagem 1: Comissão de frente

Foto: Leandro Milton/SRzd

Imagem: 2 Carro alegórico o Quilombo dos Palmares

Fonte: Rodrigo Gorosito/G1

Aquiltune: 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.

Imagens 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, se jogou de uma pedreira 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, onde 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



Marielle Franco: nascida na Favela da Maré, na Zona Norte do Rio. Coursou 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.

Sugestão de perguntas:

- a) Os discentes conhecem os(as) pessoas nas imagens?
- b) O quem eles(as) representam para a história e para o protagonismo dos(as) negros(as)?

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 02: 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.editoracientifica.org/articles/201101968.pdf>> Acesso em 09/10/2021.

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?

2.3.8 - SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e 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: Que história pública queremos? - What public history do we want? / Organizadores Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago, Viviane Trindade Borges. - São Paulo (SP): 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) - 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 escolares (1910-2010).** AEDOS. Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n.16, p.229-246. Jul.2015.

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.editoracientifica.org/articles/201101968.pdf>> Acesso em 09/10/2021.

2.4 - SEQUÊNCIA DIDÁTICA - 9º ANO

TEMA: Onde estavam as mulheres negras da ditadura militar?

BNCC: Componente Curricular de História – 9º ano

Unidades Temáticas: Modernização, ditadura civil-militar e redemocratização: o Brasil após 1964

Objetos do Conhecimento: Anarquismo e protagonismo feminino.

Habilidades:

EF09HI08: Identificar as transformações ocorridas no debate sobre as questões da diversidade no Brasil durante o século XX e compreender o significado das mudanças de abordagem em relação ao tema.

EF09HI09: Relacionar as conquistas de direitos políticos, sociais e civis à atuação de movimentos sociais.

PÚBLICO ALVO: Alunos(as) do 9º ano do Ensino Fundamental (Faixa etária aproximada: 15 – 16 anos).

DURAÇÃO: 6 aulas (cada uma com 40 a 50 minutos).

2.4.1 - OBJETIVO GERAL:

- Analisar o silenciamento histórico sobre o protagonismo das mulheres negras durante a ditadura militar.

2.4.2 - OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- Compreender a importância do movimento feminista negro para afirmação e valorização da identidade das mulheres negras no período da ditadura militar.
- Compreender a cultura negra (Soul e o Samba) durante a ditadura militar como protagonismo negro.

- Discutir a noção de desigualdade entre homens/mulheres negros(as) e brancos(as) colocando em perspectiva os diferentes espaços, lugares e não lugares que estes(as) foram obrigados(as) a ocupar nesse período;
- Mostrar a violência social, gênero e racial, os crimes sexuais cometidos, a tortura e o constrangimento que não entraram nas estatísticas.

2.4.3 - OBSERVAÇÕES: A realização das atividades deve levar em consideração o contexto social, cultural e educacional que o público alvo está inserido, realizando assim adaptações a temática.

2.4.4 - PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS: A sequência didática é um conjunto de atividades escolares organizadas de maneira sistemática em torno de um gênero textual oral e escrito. Possui a finalidade de ajudar o(a) aluno(a) a dominar melhor esse gênero textual, permitindo-lhe, assim, o domínio de uma competência narrativa (DOLZ *et al.* 2004, p.96-97 com grifos).

Nas duas primeiras aulas: Essa etapa visa apresentar a 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 sobre o filme “Cidade de Deus”⁷⁵. É indicado nessa etapa, que após as discussões e reflexos, seja realizado uma atividade de sondagem (critério docente) para pautar os objetivos de construção da competência narrativa.

Na terceira e quarta aula: Será desenvolvido o(s) módulo(s), isto é, a fase de aprofundamento das discussões surgida com a problemática inicial. Para a construção da competência narrativa o(a) docente pode utilizar recursos didáticos diversificados como apresentação de imagens, documentários, podcast, vídeos, fonte documental etc. Nesse caso, se inicia a exploração do Objeto do conhecimento sobre “A ditadura militar” por meio da exploração do filme “Cidade de Deus” que mostra a formação do bairro da Zona Oeste do Município do Rio de Janeiro com o mesmo nome, no início da década de 60, período da ditadura militar e os vinte anos após sua formação. As cenas chocantes mostram como os(as) negros(as) eram tratados pelo Estado brasileiro com a pouca ou

⁷⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j5TlzAUe6kg>> Acesso em 17/10/2021.

nenhuma atenção dada à violência específica de gênero e raça. Revela a falta de estrutura do Estado em atenção as mulheres negras, sua discriminação específica ao denunciar que esse é um problema anterior à ditadura. Como pode ser desenvolvido mais de um módulo o(a) docente pode avaliar como ocorrerá o aprofundamento dessa discussão. Nessa etapa deve se iniciar os encaminhamentos para a avaliação.

Na quinta e sexta aula: Na quinta e sexta aula: Esta etapa corresponderá a produção final é o momento da investigação dos resultados da aprendizagem obtidas 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) realizar uma avaliação somativa, para verificação se houve o desenvolvimento das habilidades e competências proposta.

Essa avaliação pode ser destinada para a 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 um 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).

2.4.5 - 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 escola, turma e aula.

Desta forma, a proposta ocorre como sugestões de ordem metodológica que podem e devem passar por adaptações quanto ao tempo, a discussão nos módulos e a 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, p.127).

2.4.6 - AVALIAÇÃO:

A avaliação é uma questão de comunicação e de trocas (DOLZ, NOVERRAZ, SCHNEUWLY, 2004, p.107), mas também um momento para observar se houve êxito

com a proposta da sequência didática proposta, para a construção das competências e habilidades e 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.

2.4.7 - SUGESTÃO DE ATIVIDADE: Como o(s) módulo(s) possuem a finalidade de aprofundar a discussão geradas com a apresentação da problemática, as atividades devem ser diversificadas para ampliar a possibilidade a construção da competência narrativa. Assim, sugerimos três maneiras a observação do filme “Cidade de Deus”, a leitura dos textos “Onde estavam as mulheres negras na ditadura militar?” e “Classe, raça e gênero na experiência de militantes negras brasileiras na ditadura militar”, também a leitura de imagens com a foto de um jornal desse período.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 01: Filme – Cidade de Deus

Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=j5TlzAUe6kg>> Acesso em 17/10/2021.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 02:

Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/onde-estavam-as-mulheres-negras-na-ditadura-militar/>> Acesso em 09/10/2021.

Disponível em: <<https://catarinas.info/videos/classe-raca-e-genero-na-experiencia-de-militantes-negras-brasileiras-na-ditadura-militar/>> Acesso em 09/10/2021.

SUGESTÃO DE ATIVIDADE 03: Leitura da Imagem



Capa Jornal Brasil Mulher. Ano 4, .n 5, 1979. Fonte: Centro Sérgio Buarque de Holanda – CSBH/FPA

Sugestões de perguntas:

- a). Os(as) discentes reconhecem a imagem?
- d). Qual a importância dessa imagem para a discussão?

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?

2.4.8 - SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA:

DOLZ, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. **Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento.** In: DOLZ, Joaquim; SCHNEUWLY, Bernard e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola.* Trad. E Org. de Roxane Rojo e Glaís 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.

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

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

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De modo geral, indicamos como produto didático pedagógico essa série de sequências didáticas, pois estas vêm acompanhadas de sugestões metodológica que visam contribuir para a superação da lacuna apresentada pelos(as) professores(as) tanto no decorrer da pesquisa de campo como na formação continuada, uma ausência de conhecimento e instrumentos para a discussão de gênero e cidadania. Esse produto didático pedagógico pode funcionar como uma formação continuada que pode ser discutida com seus pares e em sua escola a melhor forma de sua aplicação.

O produto didático pedagógico: sequência didática não deve ser compreendido como um manual para ser seguido de forma literal, mas é uma proposta que deve ser adaptada as condições locais de cada unidade escolar, levando em consideração as demandas que elas possuem. Do contrário essa proposta perde seu sentido de construir uma aprendizagem significativa para os(as) alunos e alunas.

REFERÊNCIAS

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

<<https://www.geledes.org.br/a-forca-ancestral-une-mulheres-negras/>> Acesso em 09/10/2021.

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: *Que história pública queremos? - What public history do we want? / Organizadores Ana Maria Mauad, Ricardo Santhiago, Viviane Trindade Borges.* - São Paulo (SP): 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) - 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 escolares (1910-2010).** AEDOS. Revista do Corpo Discente do PPG-História da UFRGS. Porto Alegre, v. 7, n.16, p.229-246. Jul.2015.

OLIVEIRA, Fernanda Chamarelli de. **Formas de Representação das Candaces na Cultura Material em Kush (I AEC e I EC).** NEARCO: Revista Eletrônica de Antiguidade, Volume XII, Número II – Núcleo de Estudos da Antiguidade - NEA Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/nearco/article/download/56683/pdf>> Acesso em 26/09/2021.

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

SILVA, Marley Antonia Silva da. **Mariana quer ser livre: tráfico de escravizados e Nação em Belém (1700-1750).** Revista da ABPN. v. 12, n. Ed. Especial – *Caderno Temático: “Africanos, escravizados, libertos biografias, imagens e experiências atlânticas”*, agosto de 2020.

SILVA, Tiago Herculano da. **“A narrativa decolonial no desfile da escola de Samba Mangueira no carnaval de 2019”.** UDESC, 2020. Disponível em: <<https://downloads.editoracientifica.org/articles/201101968.pdf>> Acesso em 09/10/2021.

ANEXO A - QUESTIONÁRIOS
PARA AS ENTREVISTAS COM OS/AS DOCENTES

Público Alvo: Docentes do Ensino fundamental II

Frentes de entendimento da pesquisa

- O/A Docente
- A formação docente
- O material didático
- A utilização dos conceitos nas aulas
- O ambiente escolar

Identificação docente e formação

- 1 – Nome?
- 2 – Formação?
- 3 – Instituição de formação?
- 4 – Ano de formação?
- 5 – Cursos de capacitação ou aperfeiçoamento profissional?
- 6 – Experiência profissional?

Questão norteadora: cidadania

- 7- Que tipo de material didático você utiliza em suas aulas de história?
- 8 – Como você percebe a discussão de cidadania nesse material?
- 9 - Qual a visão que você tem sobre a cidadania?
- 10 - Qual o conceito de cidadania você utiliza nas suas aulas de história?

Categoria de análise: estudos de gênero

- 11 – O que você compreende sobre estudo de gênero?
- 12 – A sua formação lhe proporcionou a discussão sobre os estudos de gênero?
- 13 - Você já realizou atividades na disciplina história relacionada ao estudo de gênero?

14 – Você encontrou ou encontra dificuldade para o desenvolvimento de atividades ligadas ao conceito de gênero? Quais?

15 – Você percebe que nessa escola exista uma demanda para a realização da discussão desse conceito?

16 – Você percebe alguma problemática ligada ao conceito de gênero relacionada as demandas sociais adentrando cultura escolar?

17 – Você compreende a conexão entre o conceito de gênero e cidadania?

18 – Como você entende as práticas de cidadania e de gênero no espaço escolar e no ensino-aprendizagem de história, ou seja, nas suas próprias práticas?

19 – Você gostaria de participar de uma oficina de discussão das questões relacionadas a gênero e cidadania?

ANEXO B - PARA AS ENTREVISTAS DA DIREÇÃO E COORDENAÇÃO

Público Alvo: O/A profissional de educação

Frentes de entendimento da pesquisa

- O/A profissional de educação
- A formação
- O material didático (escolha)
- A utilização dos conceitos no ambiente escolar
- O ambiente escolar

Identificação do/a profissional de educação

- 1 – Nome?
- 2 – Formação?
- 3 – Instituição de formação?
- 4 – Ano de formação?
- 5 – Cursos de capacitação ou aperfeiçoamento profissional?
- 6 – Trajetória profissional?

Identificação do espaço escolar

- 7 – Como é o nome da escola?
- 8 – Quais os níveis de ensino (fundamental e/ou médio) que a escola possui?
- 9 – Quais os turnos que funcionam na escola?
- 10 – Quantos/as alunos/as estão matriculados regularmente na escola?
- 11 – O público, em geral, reside nas proximidades da escola ou não?
- 12 – O entorno da escola é considerado violento ou perigoso?
- 13 – Questões externas a escola já afetou o ambiente escolar?
- 14 – Existe uma sondagem para identificar as classes, a cor/raça, a estrutura familiar dos alunos/as da escola?

Questão norteadora: cidadania

15 - A escola possui projetos ligados a cidadania?

16 – Caso possua, qual o nome do projeto?

17 - Caso possua, ele foi construído com a participação da comunidade escolar?

18 – Qual a importância para a escola do desenvolvimento de atividades ligadas a cidadania?

Categoria de análise: estudos de gênero

19 – A escola possui projetos ligados a temática de gênero?

20 – Foi observado demandas (situações) na escola ligadas a temática de gênero? Quais?

21 – Você considera importante a realização da discussão da temática de gênero no espaço escolar? Por que?

22 – Você considera importante a qualificação dos/as professores/as para discussões relacionadas a temática de gênero e cidadania em sala de aula?

ANEXO C - QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO MINICURSO

Perguntas com respostas de múltipla escolha

1) Qual seu gênero?

Homem

Mulher

Outro _____

2) Qual sua formação?

Graduação incompleta

Graduação

Especialização

Mestrado

Mestrado incompleta

Doutorado

3) Depois do minicurso como você avalia seu nível de conhecimento sobre a temática em questão?

Excelente

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

Perguntas com respostas curtas

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

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

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

ANEXO D - ENTREVISTADOS(AS)**Pseudônimos dos(as) docentes entrevistados(as)**

Professora – Maria - Entrevista concedida pela professora nos dias 04 e 18/03/2020.

Professor – José Augusto - Entrevista concedida pelo professor no dia 11/03/2020.

Professor – Francisco - Entrevista concedida pelo professor no dia 13/03/2020.

Professora – Ana Paula - Entrevista concedida pela professora no dia 11/03/2020.

Professora – Adriana - Entrevista concedida pela professora no dia 11/03/2020.

As alunas

Aluna – Juliana

Aluna – Patrícia

Aluna – Beatriz.