



IEDA PALHETA MORAES

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

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



Editora
CABANA

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA:

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

IEDA PALHETA MORAES

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



Copyright © by Ieda Palheta Moraes

Copyright © 2023 Editora Cabana

Copyright do texto © 2023 Ieda Palheta Moraes

Todos os direitos desta edição reservados.

O conteúdo desta obra é de exclusiva
responsabilidade da autora.

Capa e Projeto gráfico: Eder Ferreira Monteiro

Edição e Coordenação editorial: Ernesto Padovani Netto

Revisão: Elizier Junior Araújo dos Santos

Imagen de capa: **Retrato de mulata** de Di Cavalcanti, 1955.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Moraes, Ieda Palheta

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

M827g

177 p. : il.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN **978-65-89849-84-1**

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

CDD 907

Elaborada por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

Índice para catálogo sistemático

I. História - Estudo e ensino



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

CONSELHO EDITORIAL

Dr. Anderson Dantas da Silva Brito (UFOB)

Dra. Adriana Angelita da Conceição (UFSC)

Dra. Ana Zavala (Centro Latinoamericano de Economía

Humana. Montevideo, Uruguay)

Dra. Camila Mossi de Quadros (IFPN)

Dra. Carmem Zeli de Vargas Gil (UFRGS)

Dra Cláudia Mortari (UDESC)

Dr. Francivaldo Alves Nunes (UFPA)

Dra. Juliana Teixeira Souza (UFRN)

Dra. Luciana Rossato (UDESC)

Dra. Luciana Oliveira Correia (UNEB)

Dr. Marcelo Luiz Bezerra da Silva (UEPA)

Dr. Márcio Couto Henrique (UFPA)

Dr. Sandor Fernando Bringmann (UFSC)

Apoio:



Esta obra é um Recurso Educacional Aberto (REA).

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

In memoriam de Denys Amorim.

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

(Sueli Carneiro)

SUMÁRIO

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

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

PREFÁCIO



Dos muitos saberes em articulação na aula de Ensino de História

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Porto Alegre, verão de 2023.

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

INTRODUÇÃO



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

² Mundiar é um programa de aceleração da aprendizagem que visava superar a defasagem idade-ano atendendo estudantes do Ensino Fundamental (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/67971>. Acesso em: 25 abr. 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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





GÊNERO E CIDADANIA: APRESENTAÇÃO DA DISCUSSÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Contextualizando a Escola Paraense e o município de Ananindeua-PA

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

⁴ *Ibidem*, p. 38.

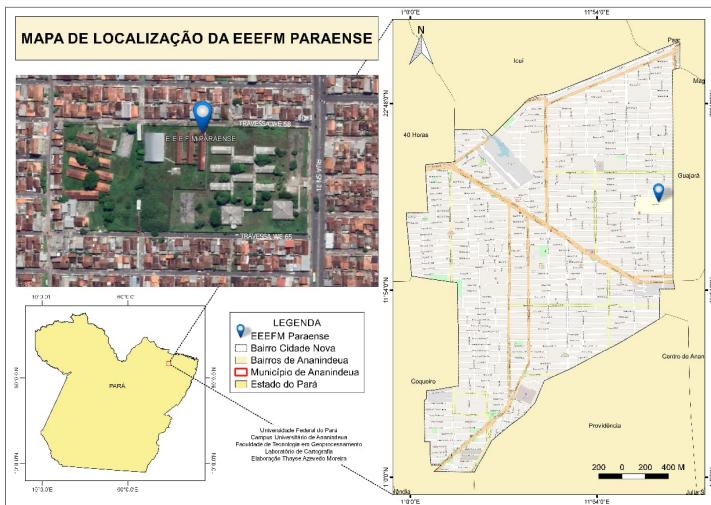
Um agravante para a invisibilidade estatística do feminicídio é a falta de conhecimento sobre o assunto, que amplia a complexidade sobre o problema e dificulta seu aparecimento nas estatísticas, ficando subnotificado. Os dados estatísticos de violência contra a mulher no estado do Pará apresentaram números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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Discussão de gênero no contexto escolar: estudos de caso

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Abordagens de gênero e cidadania nas diretrizes curriculares

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

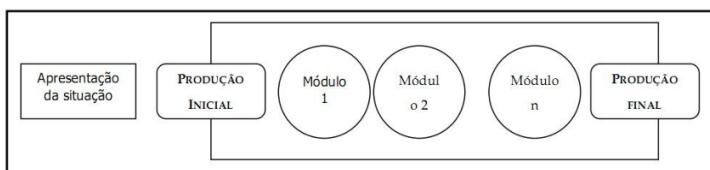
²⁰ Para saber mais sobre o contexto histórico e político da aprovação, ler: COSTA, Tássio. BNCC e o Ensino de História: A gente não quer só comida, a gente quer saída para qualquer parte. **Revista Pedagogia em Foco**, Iturama (MG), v. 15, n. 13, p. 27-42, jan./jun. 2020. Disponível em: <https://revista.facfama.edu.br/index.php/PedF/article/view/421>.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

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

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

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

IMAGEM 1 – Estrutura de uma sequência didática modular



Esquema da seqüência didática

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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