



SABERES DOCENTES: GÊNERO, CIDADANIA E COTIDIANO ESCOLAR

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Saberes da formação docente: Instituições de Ensino e Práticas docentes

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

¹¹ BRASIL. **Lei n.º 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 20 nov. 2021.

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

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

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

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

Saberes da experiência profissional docente

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

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

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

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

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

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

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

Logo que terminei o curso comecei a trabalhar numa escola particular em Marituba era uma escola pequena, mas foi importante como experiência de sala de aula. Depois disso a Central Única dos Trabalhadores (CUT) desenvolveu um projeto de escolarização, o projeto era de integração e trabalhava aos moldes do Paulo Freire, é um pouco parecido com o Mundiar¹³. Era um programa muito bom, nós fizemos formação fora daqui com professores excelentes. [...]. Depois que veio o concurso, entrei em 2003 no Estado, lá pra Icoaraci. Só vim trabalhar em Ananindeua em 2010. No meu concurso nós tínhamos que assumir as turmas do médio, mas não dá para completar a carga horária só com o médio¹⁴, peguei médio e fundamental II.¹⁵

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Saberes docentes do currículo escolar

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

²⁵ PARÁ. Documento Curricular do Estado do Pará (DCEPA). Secretaria de Estado de Educação (SEDUC). Documento Curricular para Educação Infantil e Ensino Fundamental do Estado do Pará. Pará, 2018. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1Dqu8k-jk67A2hpwzMS0MS7U8-07H_Dcl/view. Acesso em: 9 maio 2020.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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


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

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

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

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

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



AS MULHERES NO BRASIL DO SÉCULO XIX

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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