

# FORMAÇÃO DOCENTE E ENSINO DE HISTÓRIA: POR CONQUISTA DE DIREITOS

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

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

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

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

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

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

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

Trouxemos um exemplo desse contingenciamento pautado na preleção, obtido a partir das entrevistas com um dos professores participantes da pesquisa. Em uma de suas aulas de História para os(as) alunos(as) do terceiro ano do Ensino Médio, na qual discutia a unidade temática “A República no Brasil”, esse professor realizou o planejamento prévio, porém, em um determinado momento da aula, ele mencionou que, no contexto do início da República, os capoeiristas foram marginalizados e associados à malandragem<sup>1</sup>.

Nessa ilustração da marginalização da capoeira à época do início da República brasileira, o professor José Augusto levou o exemplo do capoeirista João Francisco dos Santos, conhecido como “Madame Satá”, um artista carioca, negro, homossexual e boêmio, que marcou a história do Rio de Janeiro na primeira metade do século XX<sup>2</sup>. Para essa aula, o termo “homossexual” implodiu uma série de questões nos(as) alunos(as), sendo inevitáveis as comparações, analogias e curiosidades sobre como era a vida de um homem negro e homossexual na primeira metade do século XX e as questões relacionadas à temática de gênero no tempo presente.

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

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

<sup>2</sup> *Ibidem*, p. 154

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

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

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

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

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

No âmbito da cultura juvenil, a música pode ser um elemento de aproximação e ligação entre seu mundo e o ensino de História. Contudo, não podemos esquecer que existe uma disputa cultural, inclusive, na cultura de massa de diversos gêneros musicais, como, por exemplo, o rap, as canções gospel, o forró, o sertanejo universitário, a cultura cult alternativa, ou seja, diferentes gêneros se atravessam e se tangenciam constantemente. Entretanto, a cultura oriunda da periferia representa essa simbiose de perspectivas, gostos e ações que, por vezes, se materializam nas sociabilidades cotidianas e nos compartilhamentos identitários dentro e fora do ambiente escolar<sup>3</sup>, como vimos em Dayrell (2007), uma mobilização em torno da busca de afirmação identitária.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Gênero e cidadania: diálogo, possibilidades e construção de direitos**

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

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

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

## **Empoderamento e construção do sujeito social: mulher negra**

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

Flávia Caimi (2006) observa que, ao conversarmos com adultos egressos de uma escolarização básica completa, percebermos o quanto é pequeno seu conhecimento sobre o que foi estudado nas aulas de História. Isso se deve a uma fragmentação e desconexão de fatos, datas, nomes, muitas vezes, sobrepostos aleatoriamente nesse conhecimento, formando o que Sérgio Porto classifica, na sua música homônima, como um “samba do crioulo doido”<sup>4</sup> (CAIMI, 2006, p. 20). Considerando os problemas no nome dessa música, mas olhando para o seu conteúdo no “final das contas”, o que vai restar do ensino de História dessa forma tradicionalista para os confluentes da educação básica são apenas pedaços do passado.

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

---

<sup>4</sup> Essa é uma expressão racista que precisa ser problematizada em outro momento.

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

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

Em outros períodos da História brasileira, existiram mudanças nas diretrizes curriculares que indicavam o desenvolvimento de propostas para os planejamentos das aulas a partir de eixos temáticos ou temas geradores<sup>5</sup>. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) trouxeram uma perspectiva para contemplar as demandas sociais com os temas transversais. Como já pudemos observar anteriormente, as políticas educacionais sempre passam por reformulações e mudanças, que podem ter origem diversas, como pelas mudanças nas políticas educacionais, em decorrência de disputas políticas, seguindo um contexto educacional global ou para a adequação à modernidade.

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Representação, empoderamento e conquista de direitos**

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

---

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

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

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

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

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

---

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

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

A professora Maria utilizou exemplos trazidos pelas alunas, representando uma demanda do cotidiano, da cultura juvenil, difundidos pela internet, para falar sobre o corpo, não só o feminino, mas também o masculino, evidenciando a construção diferenciada do pudor com o corpo masculino, com uma tácita “permissão” para ficarem despidos em público, sem se sentirem intimidados ou ameaçados com isso<sup>10</sup>.

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

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

---

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

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

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

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

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

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

sendo associada a um “dragão”, com a intencionalidade de depreciá-la. O vídeo foi produzido e compartilhado por um grupo de *alunos* de sua classe<sup>11</sup>.

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

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

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

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

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

livros escolares (1910-2010)”, Mistura e Caimi (2015) realizaram uma pesquisa para identificar a presença (ou ausência) das figuras femininas na produção de onze livros didáticos da História do Brasil, referentes ao período de 1910 a 2010<sup>12</sup>. Elas investigaram o aparecimento das figuras femininas na escrita da história escolar.

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

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

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

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

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

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

Se o olhar estiver voltado ao período imperial, essa categorização das escravizadas africanas e afrodescendentes aparece em seis das onze obras analisadas pelas autoras. Nesse período da história do Brasil, conforme a BNCC, temos como Objeto do Conhecimento: “O escravismo no Brasil do século XIX: *plantations* e revoltas de escravizados, abolicionismo e políticas migratórias no Brasil Imperial”. Isto é, abre-se um leque de possibilidades para abordagem dessas discussões, mas esses livros privilegiaram a perspectiva da história única<sup>13</sup>. “As imagens que aparecem nesses livros didáticos sobre as mulheres escravizadas estão associadas a Lei do Ventre Livre, que determinava a liberdade para as crianças filhas de escravas, de acordo com suas determinações específicas” (MISTURA, CAIMI, 2015, p. 242).

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Além da imposição estética branca, em muitos espaços de socialização, como as redes sociais, constrói-se uma apropriação da cultura negra, isto é, há uma negação aos(as) negros(as) em externalizarem sua identidade. No entanto, quando a branquitude<sup>14</sup> se apropria dessa estética, como preenchimentos labiais, turbantes, colares de búzios, *dreads*, tatuagens com temática tribalizada, é legitimada e se torna símbolo de estilo, elegância e tendência, enquanto as mulheres negras são vistas de forma pejorativa, como macumbeiras, fedorentas e marginalizadas, negando, assim, a sua identidade negra. As redes sociais refletem a socialização cristalizada do racismo estrutural.

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

---

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

## **Os resultados do minicurso**

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

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

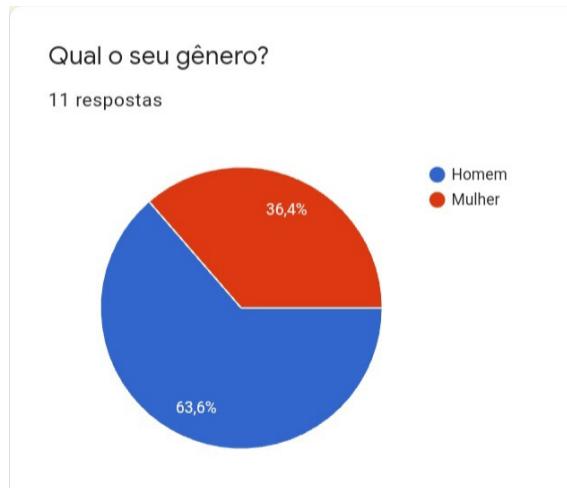
Para a divulgação do evento, fizemos um *card*-convite e lançamos nos grupos de WhatsApp para professores(as) de História. Disponibilizamos um e-mail para inscrição; os ingressados deveriam fazer uma breve justificativa, demonstrando o interesse em participar do minicurso. Entre os interessados(as),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

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

Realizamos um questionário para avaliação dos(as) professores(as) sobre a proposta de formação continuada em formato de minicurso. Nesse questionário, não constou o nome dos(as) cursistas, deixando as respostas anônimas.

Para fazermos a observação e montarmos um panorama geral sobre os(as) cursistas, perguntamos, inicialmente, sobre o gênero que eles(as) se identificavam.

**GRÁFICO 1 – Sobre o gênero**



**Fonte:** Google Formulário – minicurso de gênero e cidadania.

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

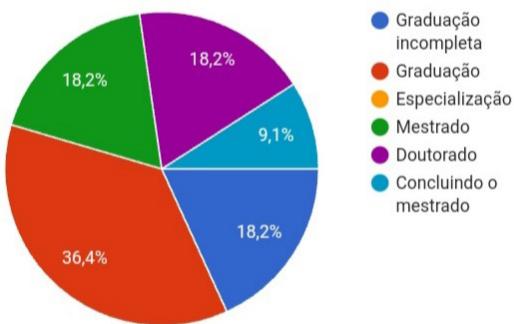
declarou homem, não havendo complemento em nenhuma das opções escolhidas.

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

**GRÁFICO 2 – Sobre a formação**

Formação?

11 respostas



**Fonte:** Google Formulário – minicurso de gênero e cidadania.

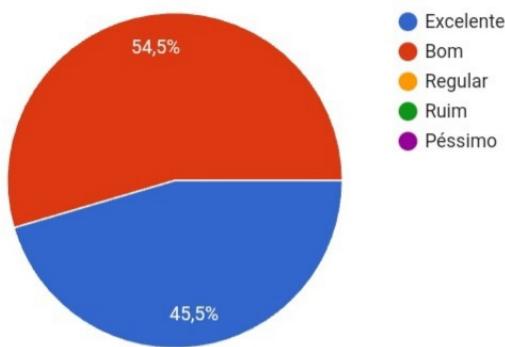
Julgamos importante a participação dos(as) interessados(as) no minicurso, por isso, mediante as justificativas, decididos que o espaço era para a socialização de conhecimentos. Deste modo, mesmo os(as) participantes com a graduação incompleta, ou em andamento, puderam estar presentes, embora ainda não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

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

### GRÁFICO 3 – Sobre o nível de conhecimento

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

11 respostas



**Fonte:** Google Formulário – minicurso de gênero e cidadania.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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