ORGANIZADORES
Benito Schmidt | Caroline Pacievitch | Caroline Silveira Bauer

ENSINO DE HISTÓRIA

DIFERENÇAS E DESIGUALDADES

Coleção (In)docências
Volume 1

PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CAPES

ORGANIZADORES
Benito Schmidt | Caroline Pacievitch | Caroline Silveira Bauer

ENSINO DE HISTÓRIA
DIFERENÇAS E DESIGUALDADES

OIKOS EDITORA
São Leopoldo
2021

© Dos autores - 2021

Projeto gráfico e editoração: Gabriella Tachini
Capa: Fred Messias
Revisão: Dos autores

Conselho Editorial (Editora Oikos)

Avelino da Rosa Oliveira (UFPEL)
Danilo Streck (Universidade de Caxias do Sul)
Elcio Cecchetti (UNOCHAPECÓ e GPEAD/FURB)
Eunice S. Nodari (UFSC)
Haroldo Reimer (UEG)
Ivoni R. Reimer (PUC Goiás)
João Biehl (Princeton University)
Luiz Inácio Gaiger (Unisinos)
Marluza M. Harres (Unisinos)
Martin N. Dreher (IHSL)
Oneide Bobsin (Faculdades EST)
Raúl Fornet-Betancourt (Aachen/Alemanha)
Rosileny A. dos Santos Schwantes (Uninove)
Vitor Izecksohn (UFRJ)

Editora Oikos Ltda.
Rua Paraná, 240 - B. Scharlau
93120-020 - São Leopoldo/RS
Tel.: (51) 3568.2848
contato@oikoseditora.com.br
www.oikoseditora.com.br

Dados internacionais de catalogação na publicação (CIP)

E59 Ensino de História : diferenças e desigualdades [recurso eletrônico] / Benito Schmidt, Caroline Pacievitch, Caroline Silveira Bauer (org.) — Dados eletrônicos. — Brasília, DF : CAPES - PROFHISTORIA; São Leopoldo: Oikos, 2021.
188 p. (Coleção (In)docências; v. 1)

Licença Creative Commons CC BY-SA 4.0

ISBN: 978-65-5973-023-0
ISBN: 978-65-5974-000-1 (Ed. Oikos)

1. Ensino de História. 2. Educação. 3. Formação de professores. I. Schmidt, Benito. II. Pacievitch, Caroline. III. Bauer, Caroline Silveira.

CDD 370.71

Catalogação na publicação: Aline da Silva Argenta — CRB 10/1725

ORGANIZADORES
Benito Schmidt | Caroline Pacievitch | Caroline Silveira Bauer

ENSINO DE HISTÓRIA

DIFERENÇAS E DESIGUALDADES

Coleção (In)docências
Volume 1

PROF HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

CAPES

PREFÁCIO DE UM LIVRO, POSFÁCIO DE UM TEMPO?

Apresentar esta coletânea de textos neste momento faz parte de uma realidade distópica. Escrevemos juntas, à distância, sobre um tempo do qual muito nos orgulhamos, sobre resultados de pesquisa que materializam simultaneamente os investimentos coletivos e individuais, acadêmicos e afetivos de muitas pessoas. É com satisfação (a que se faz possível neste tempo) que tentaremos aqui representar a trajetória destes/as professores/as pesquisadores/as e escritores/as, precedida pela memória recente da instituição que possibilitou suas produções, seus frutos. Faremos isso ressaltando a dimensão humana dos nossos empreendimentos, motivados especialmente pelos laços de amizade entre as duas professoras que escrevem este prefácio e vários outros sujeitos deste programa. Temos um apreço especial pelas relações mutuamente produtivas, respeitosas, afetivas, criativas que envolvem docentes e mestres/as egressos/as do ProfHistória-UFRGS.

As prefaciadoras Mara e Natalia se conheceram quando lecionavam na Universidade de Caxias do Sul (UCS), no interior do Rio Grande do Sul, onde iniciou-se uma relação de profunda admiração mútua. Mara ficou somente dois anos na referida instituição, ingressando na UFRGS em 2007, enquanto Natalia seguiu até 2012, tendo a oportunidade de protagonizar, junto a outras colegas daquela universidade, a implantação do Mestrado Profissional em Ensino de História. Esta atuação motivou o convite que lhe foi feito por outra colega e amiga, Cláudia Wasserman, então uma das representantes da área de História na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), que organizou na UFRGS, em 2012, uma mesa sobre a proposta de criação de um Mestrado em ensino de história em rede no Rio de Janeiro. A mesa teve como principal expositora a professora Marieta de Moraes Ferreira, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, que então encabeçava esta proposta, e contou

também com a participação da Natalia, representando a experiência da UCS. A reunião vários docentes do Departamento de História da UFRGS, que viriam posteriormente ingressar no programa. A percepção de que os departamentos de história deveriam se aproximar muito mais das questões relativas ao ensino de história foi a ideia mais importante ali prefigurada, colocando-se no horizonte de nossas possibilidades. Contudo, naquele momento inicial, tratava-se sobretudo da divulgação do programa que a UFRJ desejava implementar no Rio de Janeiro.

Em 2013, Natalia também foi chamada para assumir uma vaga docente na UFRGS. Neste mesmo ano, a UFRJ teve que fazer uma mudança de planos, pois a Capes só aprovaria a rede ProfHistória se ela se tornasse nacional. Desta forma, o núcleo UFRGS foi rapidamente criado para integrar a rede nacional naquele momento inicial. Contávamos com somente sete professores do departamento de História nesta primeira composição: Claudia Wasserman, Temístocles Cezar, Benito Schmidt, Fernando Nicolazzi, Luiz Alberto Grijó, Mara Rodrigues e Natalia Méndez. Esta, mesmo recém ingressada na UFRGS e grávida do pequeno Camilo, tornou-se a primeira coordenadora do núcleo, devido a sua experiência na elaboração do APCN do Mestrado profissional da UCS. Naquele momento, Temístocles Cezar integrava simultaneamente a Coordenação Acadêmica Nacional (CAN) e a Coordenação Acadêmica Local (CAL) como substituto da Natália. A primeira Comissão Coordenadora de Pós-Graduação (Compós) foi composta pelos professores Fernando Nicolazzi, Mara Rodrigues e Luiz Grijó.

A primeira seleção para o Mestrado Profissional em Ensino de História do núcleo UFRGS foi realizada em um domingo de maio de 2014, organizada e acompanhada por Claudia Wasserman, Temístocles Cezar e a imprescindível Ilga Schauren, secretária do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da UFRGS, sem a presença da Natalia, que naquele momento gozava sua licença maternidade (o Camilo viria a ser adotado como "mascote" do grupo). Foram selecionados/as quatorze mestrandos/as naquela primeira turma. O entusiasmo com que abraçamos a ideia nos ajudou a superar as naturais dificuldades que tínhamos com o caráter inédito que um mestrado *profissional* em ensino de história representava para todas/os nós. Embora estivéssemos familiarizados

com a orientação de mestrandos em programas acadêmicos, a elaboração e concretização do trabalho de conclusão no ProfHistória, que viria ser conhecido por todos como "produto final", era uma grande novidade. Ao longo dos anos fomos constituindo coletivamente, nos âmbitos local e nacional, um entendimento mais coeso sobre o assunto. É por isso que, ao invés de um "produto" capitalista, preferimos pensar que as sementes devidamente cultivadas germinam e crescem, tornando-se "frutos" amadurecidos de cuidado coletivo de mestrandos/as, docentes, coordenadores/as e técnicos/as.

Antes das primeiras defesas do programa, Mara Rodrigues ocupou o lugar de Temístocles Cezar na coordenação substituta do núcleo, que ele vinha acumulando com a participação na CAN, como coordenador da linha de pesquisa "Linguagens e narrativas históricas: produção e difusão". O núcleo da UFRGS, ao contrário da maioria dos casos no ProfHistória pelo país, desde o início contou com apoio de servidores técnicos. Registramos aqui, além já mencionada importante presença da Ilga Schauren, o papel fundamental de Nara Wildholzer, cujos comprometimento profissional e experiência prévia em secretaria de pós-graduação lhe conferiram uma posição protagonista no período de implantação do nosso programa, até sua aposentadoria. Posteriormente, Vivian Ayres a substituiu, ocupando-se dos registros, das informações referentes ao uso das verbas e outras atribuições importantes no cotidiano do Programa. O suporte dado pela direção do Instituto, especialmente na gestão da Claudia Wasserman, também se concretizava mediante a disponibilização de bolsas trabalho para o apoio administrativo. Foram váries es que passaram pelo ProfHistória, como Caio Tedesco, Mariana Just Blanco, Luana Lima e Lidiane Malaguês. Cabe ressaltar que a ótima estrutura que nosso núcleo pode dispor localmente esteve associada desde o início a uma competente condução nacional, especialmente da professora Marieta Moraes Ferreira, incluindo o conjunto da CAN e o colegiado integrado pelos representantes dos núcleos de todo o país.

Em 2016, quando chegava ao final o mandato da coordenação da Natalia, que seguiria como substituta da gestão da Mara, tivemos momentos importantes

do Programa: as primeiras defesas e o ingresso da segunda turma[1] . Este também foi o ano em que se produziu uma das marcas mais relevantes do ProfHistória no que tange ao seu corpo docente: aos sete professores do departamento de história juntaram-se as/os professoras/es Carmem Gil, Fernando Seffner, Nilton Mullet Pereira, da área de Ensino de história, sediada no Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação, o professor Edson Antoni, da área de História do Colégio de Aplicação da UFRGS, além de José Rivair, Enrique Padrós, Arthur Ávila e César Guazzelli, do departamento de história. Esta passou a ser uma das características mais importantes deste empreendimento acadêmico: o trabalho conjunto de setores da universidade que, não obstante, ligados ao conhecimento e ao ensino de história, eram tradicionalmente afastados e, por vezes, concorrentes. Um fator fundamental para que essa composição se tornasse possível foi o trabalho conjunto no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid). Desde 2008 os professores da área de ensino de história desenvolviam atividades com bolsistas de graduação no âmbito do Pibid. Não por mera coincidência, mas como parte de uma política pública voltada para a valorização da educação básica, os dois empreendimentos (Pibid e ProfHistória) acabaram convergindo, no caso da UFRGS. Na metade do ano de 2013, o Pibid-História passou a ser integrado também por docentes do departamento de história, podendo multiplicar seu número de bolsistas a partir de 2014. Também é preciso destacar que uma das escolas que recebia bolsistas do Pibid era o Colégio de Aplicação. Desta forma, as parcerias foram se desenhando, a despeito das dificuldades históricas de aproximação entre departamentos e áreas de ensino, tal como persiste infelizmente em algumas universidades brasileiras. Outras modificações na composição do corpo docente do ProfHistória se deram até 2017, quando tivemos a saída de dos professores Luiz Grijó e Enrique Padrós, que precisaram dar maior atenção a compromissos pessoais e/ou assumidos no Programa de Pós-graduação em História, e o ingresso das professoras Caroline Pacievitch e Caroline Bauer logo no início de 2017. Neste mesmo ano, a coordenação do núcleo ProfHistória foi assumida por Caroline Pacievitch, tendo

1 A segunda Compós seria composta pelos professores Fernando Seffner, Luiz Grijó, Caroline Bauer e Edson Antoni, tendo como representantes discentes Anelice Bernardes e Isadora Librenza (2016).

Mara como substituta e, em 2020, assume Caroline Bauer, com a coordenadora anterior como vice, de acordo com a praxe adotada no núcleo[2]. Por último, em 2020, tivemos o ingresso dos professores Marcus Vinícius Rosa, do departamento de História, e Jocelito Zalla, do Colégio Aplicação[3].

A primeira turma do ProfHistória, com quatorze ingressantes, teve onze dissertações defendidas. A ampliação do número de docentes e a consolidação do programa a partir de 2016, que inclusive viabilizou o aporte de verbas destinadas aos núcleos voltadas ao custeio de passagens e diárias para reuniões nacionais e bancas, motivou a ampliação do número de vagas oferecidas à turma ingressante em 2016 (20 vagas), com duas desistências logo no início, contando com dezoito defesas ao todo. Em 2018, foram oferecidas 21 vagas, também com duas desistências logo no início, chegando a dezesseis defesas até o momento. Em 2019 e 2020 seriam mais 24 vagas em cada ano, sendo que as defesas ainda não ocorreram. Desde 2019 o impensável tomou lugar no cotidiano das universidades e dos professores/as de história: inicia o desinvestimento federal na educação, os ataques à autonomia universitária, perseguição a docentes de todos os níveis educacionais e, como se não bastasse, a catástrofe sanitária se constrói e se consolida em nosso país, tornando incerto o ingresso de uma nova turma em 2021.

Em que pese o momento sombrio que atravessamos, a nova coordenação conseguiu concretizar um plano alentado desde os primeiros anos de funcionamento do programa: uma publicação com textos de mestres/as formados no ProfHistória. O livro apresenta uma problemática transversal, constituinte da identidade de nosso programa, que pode ser sintetizada no seguinte questionamento: que práticas o ensino de história pode propor em prol

2 A terceira Compós foi integrada por Temístocles Cezar, Benito Schmidt e Carmem Gil, com as representações discentes de Vanessa Bull e Cristina Turra (2017), depois Pierre Bedin e Bruce Marlon Costa (2018). A quarta Compós tem os professores José Rivair Macedo, Fernando Seffner e Nilton Mullet Pereira e Amanda Gisele Rodrigues, como represente discente.

3 O credenciamento do professor Marcus Vinícius é um capítulo à parte na memória do programa e merece algumas linhas a mais, pois ele vinha sendo requisitado pelo núcleo junto à Câmara de Pós-Graduação (CAMPG) da UFRGS, desde 2018, quando ainda era servidor técnico da universidade, já que tinha titulação e atuação em atividades de extensão compatíveis com a docência no ProfHistória. Muitas dificuldades foram enfrentadas neste processo, pois a CAMPG, consultando a Procuradoria da UFRGS, argumentava que ele não poderia ser credenciado como docente do Programa, sendo Técnico em Assuntos Educacionais na mesma universidade. As qualificações do seu currículo e a carência de docentes que tínhamos em sua área de atuação, estudos sobre branquitude e educação das relações étnico-raciais, mais do que justificavam o nosso pleito. Infelizmente o imbróglio só foi resolvido quando Marcus Vinícius, após prestar concurso para docente do departamento de história, foi chamado e mudou de cargo na universidade.

da formação cidadã de estudantes da educação básica frente aos maiores desafios contemporâneos? Desta forma, os três eixos privilegiados no livro em torno da práxis docente em história, entendida aqui simultaneamente como prática teorizada e teoria praticada, não poderiam deixar de incidir em problemáticas maiores do nosso tempo: Perspectivas decoloniais, Educação antirracista, Gênero e sexualidade. Foi-se o tempo em que a história pensada e ensinada, mesmo quando buscava a criticidade característica desta área de conhecimento, acabava se vendo capturada por perspectivas eurocentradas, pelas enganosas distorções de uma democracia racial e pela cisheteronormatividade patriarcal. Fazer a diferença nas escolas e na sociedade contemporânea implica necessariamente novos olhares e novas práticas.

Em pesquisa recente feita com os mestrandos da rede nacional do ProfHistória, uma das palavras mais marcantes nas respostas que nos deram ao questionamento sobre o papel desta experiência de pós-graduação em suas vidas foi "oxigenação". Esta palavra apareceu nos discursos em torno do ProfHistória antes que a pandemia da Covid-19 conferisse uma dimensão dramática à natural necessidade que temos de oxigênio. Mas se as aulas, conversas, trabalhos, pensamentos, ideias, risadas, introspecções, *insights* puderam representar um ar renovado para nossos mestrandos, mestrandas e mestrandes, para nós, docentes e coordenadoras/es do programa, ele acabou se tornando não somente revigorante, mas vital, como só o ar fresco a plenos pulmões pode ser. Temos repetido e nunca é demais lembrar: aprendemos, e muito, com estes professores e professoras de história que nos chegam em sala de aula, nas orientações, ávidos/as por falar, cheios/as de inquietações, energia, experiências e angústias e acabam por nos tornar ouvintes e aprendizes, invertendo-se a hierarquia gasta que supunha um sentido único de fluxo de saber da universidade para a Educação Básica. Estas pessoas que entraram em nossas salas de aula e em nossas vidas desde 2014 têm nos ensinado e nos tornado menos doutores e mais mestres.

Dito isto, passamos a falar destes que são as/os protagonistas desta experiência que se inscreve neste livro.

Leonardo Borghi Ucha mora em Porto Alegre e é professor da rede municipal nesta cidade. Na época do mestrado, trabalhava na Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Marcírio Goulart Loureiro, localizada na zona leste, região periférica que tem uma história de lutas pelo reconhecimento do poder público. Saneamento básico, asfalto, escolas e creches foram conquistadas com muita organização do movimento comunitária. Como os e as estudantes não demonstravam ter conhecimento dessa história, Leonardo empreendeu uma pesquisa, preocupado também com a necessidade de que suas turmas pudessem se reconectar com a história do bairro que afirmavam desconhecer e só identificar por notícias negativas destacadas pela imprensa. Com a participação das suas turmas, desenvolveu uma pesquisa documental para conhecer mais a comunidade e suas histórias de luta. No artigo "Memórias e Roda na periferia de Porto Alegre: proposições decoloniais para uma aula de história" trouxe as vozes de pessoas e organizações que ajudaram a construir o bairro. Trouxe, sobretudo, a possibilidade de que os e as estudantes-investigadores se sentissem partícipes da construção do conhecimento histórico.

Sua dissertação, orientada pela professora Carmem Gil, contribui para repensar um ensino de história pautado pela historiografia tradicional, ancorado no eurocentrismo, no racismo e no androcentrismo. Com destacada atuação política na escola e na comunidade, no final de 2019, quando ainda estava concluindo a pesquisa, o professor Leonardo foi colocado à disposição pela direção da escola, sob alegação de que não haveria mais carga horária para ele. Este fato, assim como o falecimento de uma de suas avós são lembrados como obstáculos nos caminhos da pesquisa. Apesar dos percalços, Leonardo concluiu sua dissertação, apresentando, neste artigo, uma contribuição singular para refletir sobre as possibilidades do pensamento decolonial no ensino de história.

Vanessa Nicoceli Bull mora no Rio Grande do Sul desde 2015, quando também iniciou sua docência nas unidades de Capão da Canoa e de Porto Alegre do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms, da rede privada de ensino. Sua pesquisa foi realizada com uma turma do sétimo ano do ensino fundamental, em 2019, ainda acompanhada pela professora em 2021. Sua dissertação, portanto, foi finalizada nos

primeiros meses da pandemia da Covid-19, em situação de distanciamento social. Neste período, sua demanda profissional aumentou significativamente, obrigando-a, da mesma forma que todos/as os professores das redes privadas de ensino, a transpor aceleradamente a lógica do ensino presencial para o ensino remoto. No meio de toda essa atividade, ainda acontece a gravidez do Arthur, que se desenvolveu durante a finalização do trabalho e ajudou a mamãe, segundo ela própria, a se manter estritamente no prazo, pois nasceria um mês após a banca de defesa.

Sob a orientação do professor Edson Antoni, Vanessa desenvolveu uma dissertação sobre o estudo do tema da migração em sala de aula de história, que serve como base para a escrita do capítulo deste livro intitulado "O estudo da migração no ensino fundamental: humanizando sujeitos e saberes". A autora procurou privilegiar a atuação dos estudantes na construção do conhecimento histórico, em uma sequência didática cujo fundamento se apresenta nas noções de *interculturalidade* e *transformação intercultural*, da pedagogia decolonial de Catherine Walsh, bem como da *ecologia dos saberes*, de Boaventura Santos. Partindo-se da própria experiência dos estudantes, de suas ideias preconcebidas, coletadas através de questionários, desenvolveu-se a conceituação do fenômeno migratório, instigando-se os estudantes a questionarem seus estereótipos, pensando sobre as várias motivações possíveis para a migração, fomentando-se a identificação, o reconhecimento e a humanização de suas trajetórias. A autora traz em seu texto, excertos de falas de estudantes que enriquecem a leitura e proporcionam um mergulho nesta sala de aula problematizadora e transformadora. Vanessa sente-se satisfeita com o processo do mestrado, que mudou sua atuação como professora, dando-lhe novo ânimo e trazendo-lhe aprendizados sobre o ensino de história ao mesmo tempo em que nos deixou o registro de sua investigação e das experiências inspiradoras de sua pesquisa.

Cleber Teixeira Leão faz jus ao sobrenome, que evoca força e liderança leoninas. Assumiu corajosamente e com garra as consequências do seu desejo de colocar a nu os privilégios da branquitude. Ele trabalha em duas escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, um total de 40 horas-aula divididas igualmente nas duas instituições, com aulas de História e Geografia e com o Projeto

Vida para turmas do 6º ao 9º ano do Ensino Fundamental. Foi nestes lugares que desenvolveu sua pesquisa, orientado pelos professores José Rivair Macedo e Marcus Vinícius de Freitas Rosa, que sintetizou no capítulo aqui intitulado "Branquitude, Ensino de História e Educação das Relações Étnico Raciais". A perspectiva original de Cleber foi tratar da história dos brancos e seus privilégios no currículo de História, o que suscitou resistência, como até se podia imaginar, mas infelizmente também alguns dissabores que ainda o afetam, como rompimento com amigos e parentes, forte questionamento por parte de colegas das escolas e de pais de alunos. Por vezes, essa abordagem foi bastante agressiva, mas foi compensada principalmente pelo apoio de sua esposa, seus filhos e seus irmãos.

Não obstante, seu trabalho foi muito bem acolhido por vários setores que reconhecem as lacunas, silenciamentos, jogos de poder e violências simbólicas que marcam todo o campo educacional e a escrita da história também. A pesquisa do autor, em sua dimensão efetivamente propositiva, é muito bem-vinda e opera os mais impactantes efeitos de educação para as relações étnico-raciais, pois vai além das necessárias teorizações, atingindo o campo da experiência, contribuindo para colocar em questão no cotidiano das escolas os privilégios que os brancos têm, fundamentados em relações desiguais e racistas (mesmo que de forma inconsciente). Seu trabalho já lhe redeu convites e oportunidades de divulgação concretizados na sua participação em webinários, edição de podcasts (um deles em uma série promovida pela Anpuh), entrevistas como a que deu para a Secretaria de Comunicação da UFRGS, apresentações em eventos e participação em aula para colegas mais novos no ProfHistória. Parece que aos poucos, apesar da resistência que o tema provoca, a branquitude vai se impondo como problemática incontornável para a educação e as relações sociais como um todo. Neste sentido, consideramos que a pesquisa de Cléber dá uma importante contribuição neste cenário, abrindo espaço para problematizações futuras em torno deste tema espinhoso e necessário, principalmente em uma cultura regional, como a nossa, tão marcada pelo racismo.

Eliane Goulart Mac Ginity iniciou o mestrado em 2016, trabalhando 30 horas semanais, que foram reduzidas para 20 horas, na esperança de receber

uma bolsa de mestrado, o que, devido às restrições de verbas no contexto político da época, acabou não se concretizando[4]. Contudo, como poucas vezes acontece, mesmo sem receber bolsa, Eliane preferiu reduzir sua carga horária, priorizando a realização do mestrado, que defendeu pontualmente no prazo. O cenário político conturbado de 2016 não implicou apenas na redução das possibilidades de bolsa, tornando-se importante também na mudança de escola que a professora teve que encarar no ano seguinte. Em virtude do movimento de ocupação das escolas ocorrido em todo o país, apoiado por ela e mais seis colegas na Escola Estadual de Ensino Médio República Argentina, no município de Porto Alegre, foi obrigada a trocar de escola, sofrendo muita pressão da direção e parte do corpo docente, sendo quase "colocada à disposição". Foi então para a Escola Estadual de Ensino Médio *Presidente Costa e Silva*, encontrando novamente um ambiente dividido, pois substituía um professor de história que, por sua vez, saía desta escola também em função de perseguição política relacionada, entre outras coisas, à justa demanda pela mudança do seu famigerado nome. O irônico é que Eliane respondeu a uma questão na prova de seleção do ProfHistória sobre este acontecimento, sem saber que logo adiante ela substituiria aquele professor. Mas o mestrado, para além dos ensinamentos e experiências que para a professora funcionavam como uma espécie de antídoto contra a mediocridade, abriu um caminho infelizmente pouco usual para docentes das redes públicas do ensino: o doutorado em História Contemporânea na Universidade de Coimbra. Sim, ela foi lá e arrasou. Mas sente saudades das parecerias das "minas do Prof", grupo de amigas formado naqueles anos de mestrado, com quem ainda tem contato, e da "previsibilidade imprevisível" de uma sala de aula.

O capítulo escrito pela autora para este livro, intitulado "Ensino de História, narratividade e racismo: o potencial ético da aula de História", baseou-se na sua dissertação, orientada pelo professor Nilton Mullet Pereira e centrada na proposta de uma narrativa ficcional cujo ponto de partida era a pergunta "e se?". A resposta a esta pergunta, mesmo sem o seu complemento, já nos instiga um dos

4 Enquanto a primeira turma do ProfHistória (2014) teve bolsas garantidas para todos/as ingressantes atuantes na rede pública da educação básica, as turmas seguintes, a partir de 2016, não receberam da Capes o aumento do número de bolsas proporcional às sucessivas ampliações de vagas no programa.

efeitos desejados pela autora: imaginação. Entretanto, em sala de aula de história, não se trata de uma imaginação de todo arbitrária, já que ela se direciona a um aspecto relevante delimitado pela autora: "como seria o Brasil hoje se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que a não a de cativos?". A pergunta vincula imaginação, ficção, história e tem como objetivo produzir efeitos de uma educação antirracista, conforme preconizam as diretrizes curriculares nacionais, expressas no chamado "Parecer Petronilha", de 2004. Para isto, baseou-se em autores como Hayden White e Paul Ricoeur, demonstrando que a proximidade entre as dimensões imaginativas da ficção e da história podem se conjugar para produzir efeitos para além daqueles muitas vezes conjurados por historiadores/as temerosos de uma suposta deturpação do conhecimento histórico.

Paula Tatiane de Azevedo é professora com mais de uma década de experiência na rede pública do RS, formada na Universidade La Salle (UniLasalle), atualmente faz doutorado em História na Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS) sob orientação da professora Marlise Meyer. Na época do mestrado, atuava na Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Clotilde Batista no município de Canoas, região metropolitana de Porto Alegre, exercendo a docência em história e, também, o cargo de vice-diretora. Ingressante na primeira turma do ProfHistória, sua pesquisa, orientada pela Professora Natalia Méndez, versou sobre a formação de docentes em história e gênero. No capítulo intitulado "Mais do que diversificar as aulas, gênero problematiza a própria construção do conhecimento: uma experiência de formação continuada de professores/as em gênero e ensino de história", ela narra como elaborou um curso de formação continuada para docentes da rede pública no município de Canoas, na região da grande Porto Alegre. Através desta ação, foi possível analisar se os e as docentes tinham algum contato prévio com estudos de gênero e de que modo articulavam estes conhecimentos nas aulas de história. Como a autora menciona, a proposta da pesquisa nasceu de suas próprias inquietações, ao perceber a ausência destas discussões durante sua formação, na graduação em História. Inspirada em Joan Scott, Paula se dispôs a pensar um curso que contribuísse para que os e as docentes não percebessem o gênero e a história

das mulheres como um suplemento, mas como uma abordagem que redesenha o modo como pensamos o conhecimento histórico.

Por ser da primeira turma do ProfHistória, Paula destaca que uma das dificuldades foi a falta de parâmetros sobre o que se esperava de um trabalho de conclusão de um mestrado profissional em ensino de história. Certamente, ser da primeira turma teve um peso significativo nas suas preocupações. Soma-se a isso o fato de que Paula era a única daquele grupo que pesquisava temáticas relacionadas a gênero. Este fato gerou alguns dissabores com colegas que talvez não compreendessem a relevância deste debate. Por outro lado, contribuiu para a aproximação das mulheres da turma, que desenvolveram importantes laços de parceria e solidariedade. Como professora-pesquisadora, sempre buscou se manter vinculada a grupos de estudos, como é o caso de sua atuação no GT de Gênero da Anpuh-RS e em diversos grupos de pesquisa da PUC/RS e da UFRGS. Apesar desta trajetória, Paula conta que, após o mestrado, chegou a pensar em se afastar da sala de aula e buscar fazer concursos em outras áreas. Vale lembrar que a crescente desvalorização da carreira do magistério estadual tem levado excelentes profissionais a buscar alternativas para viabilizar sua sobrevivência. Neste meio tempo, Paula prestou a seleção para o Doutorado na PUC/RS, sendo aprovada. É admirável perceber que, apesar do descaso governamental, encontramos na Paula um exemplo de profissional dedicada e sempre disposta a continuar investindo na sua formação profissional.

Muriel Freitas, professora das redes pública e privada de Porto Alegre, com mais de 15 anos de sala de aula, graduada em História pela Unisinos, ingressou no ProfHistória em 2016, na segunda turma. Muriel relata que o ingresso no mestrado revolucionou sua vida ao perceber que poderia ser pesquisadora dentro da sua área de atuação profissional. As principais dificuldades durante o período do mestrado foram conciliar a carga horária no magistério estadual e na rede privada, além das condições precárias no estado, especialmente o congelamento de salários. Muriel contou com a solidariedade do seu companheiro Pablo, também professor, para conseguir se dedicar à pesquisa.

Sua dissertação, orientada pelo professor Benito Schmidt, teve como principal objetivo a produção de um documentário que pudesse ser utilizado na educação básica para discutir as relações entre gênero e loucura, enfatizando como, ao longo da história, diferentes instituições colaboraram para arquitetar estereótipos de gênero que vinculam comportamentos femininos à insanidade mental. No artigo "Mulheres, loucura documentário e ensino de história", ela aborda como foi a produção do documentário bem como os pressupostos teóricos que fundamentaram o processo. O documentário *Camilles, Pierinas e Eunices: condenadas pela razão* – trouxe retornos significativos para sua vida profissional, recebendo dezenas de convites para apresentar seu trabalho. Atualmente, Muriel faz doutorado em História na PUC/RS, sob orientação da professora Marlise Meyer e integra a coordenação do GT de Estudos de Gênero da Anpuh-RS.

Gabriela Schneider, também da turma de 2016, é professora da rede municipal de Sapucaia do Sul, no Rio Grande do Sul, lotada na Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro, há 14 anos. Formada na Universidade Regional do Noroeste do Rio Grande do Sul, tem diversas experiências no campo da educação popular além de uma especialização na área. Sua pesquisa, orientada por Natalia Méndez, refletiu sobre como o gênero interpela os currículos escolares, principalmente o de história. Gabriela desenvolveu um trabalho com estudantes das séries finais do fundamental ao longo de todo o ano letivo, inspirada na noção de "currículo em ação". No texto "Gênero nas aulas de História: reflexões sobre diferenças e desigualdades a partir de uma proposta de currículo em ação", que compõe esta coletânea, ela explicita a organização desta proposta, ancorada nos estudos sobre currículo de Tomaz Tadeu da Silva e Thomas Popkewitz e em teóricas do gênero como Joan Scott e Guacira Lopes Louro. Seu texto analisa de que modo esta pesquisa impactou na maneira como estudantes passaram a incorporar o gênero como categoria de análise histórica. Com sensibilidade e escuta, Gabriela procurou trazer para dentro deste currículo em ação conflitos de gênero que surgiam no cotidiano dos e das estudantes, relacionando-os a temas sensíveis como violência, divisão sexual do trabalho e direitos humanos.

O período do mestrado foi, para ela, marcante e bonito, porém, também conturbado, sobretudo pela necessidade de conciliar o trabalho em diversas escolas e, junto a isso, a maternidade do seu filho Pedro, que ingressava na adolescência. Ela chama a atenção para a necessidade de que os programas de pós-graduação pensem em políticas de acolhimento às estudantes que são mães, já que o tempo de conclusão do curso se torna exíguo para quem precisa conciliar docência, pesquisa e filhos. Gabriela contou com o apoio de muitas pessoas ao longo de sua jornada, que assumiam os cuidados com o Pedro para que ela tivesse tempo de escrever. Seu relato sobre este percurso da dissertação elucida muitas das dificuldades vividas por professoras-pesquisadoras que, na condição de estudantes, assumem uma terceira jornada de trabalho, enfrentando, por vezes, o problema da falta de redes de apoio para estudantes mães. Este, acreditamos, é um aspecto que precisa ser aperfeiçoado nos programas de pós-graduação do país, garantindo, por exemplo, maior flexibilidade de prazos para este grupo de pós-graduandas.

Priscila Spindler Corrêa Nunes fez a prova para seleção de mestrado quando seu filho Raul tinha quatro meses e ainda mamava. Ela levou-o para o concurso, juntamente com um acompanhante, pois era permitido que as mães lactantes o fizessem. Felizmente ele dormiu durante toda a prova. Seu companheiro já tinha ingressado no ProfHistória e estava em fase de finalização e defesa da dissertação. Sua organização e comprometimento com a própria formação são comportamentos raros de se encontrar. O trabalho de quarenta horas semanais na escola Governador Leonel de Moura Brizola, da rede municipal de Canoas, município da região metropolitana de Porto Alegre, tornava a situação toda bastante complicada e demandou uma boa divisão de tarefas com o companheiro, mas não foi este o maior desafio de seu período de mestrado. Quando Priscila estava no terceiro semestre, às portas da qualificação, Raul que tinha então um ano e seis meses, teve um diagnóstico difícil de assimilar: surdez neurossensorial bilateral, adquirida pela ação do citomegalovírus. Essa difícil situação ainda implicou em ação judicial para que o plano de saúde fosse obrigado, cinco meses depois, a conceder a cirurgia de implante coclear de que ele necessitava. Tudo feito, o Raul tem a sorte de ter pais como Priscila e Fernando que, além de serem

excelentes professores de história, ainda se mostram dispostos a superar os medos e estigmas que a deficiência auditiva de seu filho lhes impôs.

Já seria impressionante se somente acrescentássemos ao relato acima que a autora do capítulo "Gênero e sexualidade nas aulas de história: composições para um currículo antinormativo" chegou ao final de seu percurso de mestrado, defendendo a dissertação em 2020, em pleno período da pandemia da Covid-19. Contudo, ela fez mais que isso. Trata-se de outro trabalho que impacta pela temática corajosamente enfrentada. Orientada pelo professor Fernando Seffner, trabalhou com noções como currículo antinormativo, gênero, sexualidade, cisnormatividade e heteronormatividade e com estudantes transgênero, um público permanentemente estigmatizado e excluído das oportunidades e posições sociais respeitadas, jogado à própria sorte no enfrentamento à transfobia. A autora transpõe a dimensão mais corriqueira do ensino, ousando entrar em uma discussão poucas vezes enfrentada por pessoas cis e heterossexuais. A dimensão propositiva de sua pesquisa foi a construção de cinco ferramentas pedagógicas para um currículo antinormativo a partir das experiências de onze anos de prática docente, de questionários e observações da sala de aula do TransENEM e de uma densa fundamentação teórica baseada em autoras/es como Judith Butler, Foucault, bell hooks e outras/os "pratas da casa". O objetivo da professora foi tensionar a norma através de conceitos e práticas que podem ser transversais a todo o currículo de história.

Como vimos, este livro resulta do encontro de muitos itinerários pessoais e coletivos. Os trabalhos que o compõem são uma mostra representativa da qualidade das pesquisas que vem sendo desenvolvidas no ProfHistória/UFRGS. Tudo isso se tornou possível quando, na década passada, a Capes assumiu a criação de mestrados profissionais em rede com o objetivo de fortalecer as pontes entre universidade e escola e contribuir para a formação continuada de docentes da educação básica. Os efeitos desta política extrapolam o espaço deste livro e vão muito além das dissertações defendidas. Cada professor e professora que passou pelo ProfHistória carrega sementes de esperança, espalhadas pelas escolas e salas de aula, de norte a sul deste país.

Escrevemos este longo prefácio vivendo uma página infeliz da nossa história. O Brasil atravessa o pior momento da pandemia da Covid-19, somando, atualmente, mais de 287 mil vidas perdidas. A ausência de políticas consistentes amparadas na ciência gerou a circulação descontrolada do vírus. No Rio Grande do Sul, março de 2021 iniciou com altos índices de contágios, colapso no sistema de saúde e crescimento dos óbitos diários. A UFRGS está há um ano em trabalho remoto e nós, docentes, junto com estudantes, técnicos e técnicas, continuamos aprendendo a trabalhar nestas condições, ansiando pelos reencontros, os abraços, por voltar à sala de aula, lugar que nos faz sentir pertencentes a uma comunidade de aprendizagem, como manifesta bell hooks em seu livro Ensinando a transgredir. A universidade, com suas salas de aula, bibliotecas, laboratórios, corredores, recantos de convivência é o espaço onde o pensar e o sentir se encontram, a razão e o sentimento se unem para construir conhecimentos coletivos.

Se nossa situação já é complexa, acompanhar os relatos de colegas que estão na educação básica traz uma dimensão ainda mais dramática do que foi este último ano. A falta de apoio das mantenedoras, a multiplicação de tarefas burocráticas, a precariedade das condições de vida de estudantes e suas famílias se tornaram desafios por vezes intransponíveis para criar situações de ensino-aprendizagem. Além dos impactos profissionais, pode-se dizer que todas as dimensões da vida estão há um ano suspensas. Esforçamo-nos para lidar com os efeitos do isolamento, da solidão, das saudades, dos medos. Nos deparamos com o adoecimento e, ainda mais lamentável, a irreversível partida de nossos entes queridos. Esta dura realidade se impõe a toda a população, mas hoje queremos nos dirigir aos egressos e egressas do ProfHistória/UFRGS que continuam exercendo a docência, apesar deste cenário distópico. Dedicamos a elas e eles este escrito, desejando que o livro chegue como um cálido abraço. Vamos esperançar. Esta página infeliz, como Chico Buarque se referiu a outros tempos tristes da nossa história, também vai passar.

Mara Cristina de Matos Rodrigues
Natalia Pietra Méndez
Março de 2021

APRESENTAÇÃO

Em uma procura rápida no Google encontramos, como definição do substantivo feminino "docência", "ação de ensinar; exercício do magistério". Já quanto a outro substantivo feminino, "indecência", alguns significados apresentados são: "ato, dito ou atitude indecente; descompostura, inconveniência, desrespeito".

Em uma primeira mirada, não é correto que essas duas palavras apareçam associadas: quem ensina não pode se caracterizar pela descompostura, quem exerce o magistério não pode ter atitudes inconvenientes e desrespeitosas. E assim acontece na vida diária: docentes, em geral, pautam seu exercício profissional pela ética, pelo respeito, pela compostura. Por que então juntar os termos no título dessa coleção? Para passar uma descompostura nas formas convencionais e desatualizadas de ensinar história, para ser inconveniente com quem pensa que o/a professor/a de história é um mero reprodutor de conteúdos, para desrespeitar as fronteiras convencionais entre o ensinar e o pesquisar. É nesse sentido provocativo que o Mestrado Profissional em Ensino de História (ProfHistória) é "indocente", ao promover o diálogo entre prática e teoria, ao atenuar as hierarquias entre diferentes níveis de ensino, ao fomentar a formação de professores/as.

Constituído em 2013, o núcleo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) foi um dos fundadores da rede ProfHistória. Desde então, professores/as da universidade e do ensino básico vêm travando múltiplos diálogos, aprendendo em conjunto e tentando colaborar para uma melhora efetiva do ensino de história. As dissertações produzidas no curso, desde diferentes experiências profissionais, referências conceituais e práticas pedagógicas, evidenciam esse desejo de crescer juntos/as e impactar universidade e escola. Não obstante a variedade de temas, os trabalhos procuram aliar atualização bibliográfica e teórica nos campos da historiografia e do ensino de história, com dimensões propositivas capazes

de interpelar a sala de aula e a pesquisa acadêmica, oferecendo perspectivas pedagógicas com grande potencial de promover inovações em termos de conteúdos, currículos e metodologias.

Além disso, é importante destacar que as seleções para o núcleo da UFRGS ocorrem, desde 2017, com uma política de ações afirmativas, reservando vagas para candidatas/es/os autodeclaradas/es/os negras/es/os, indígenas, pessoas com deficiência e pessoas trans.

A coleção Indocências busca oportunizar ao público em geral o conhecimento dessas reflexões produzidas no núcleo UFRGS do ProfHistória, dando publicidade aos trabalhos realizados pelos/as pesquisadores/as dele egressos. Pedimos a eles e elas que condensassem em poucas páginas os principais achados de suas pesquisas, incluindo, de modo articulado, as discussões historiográficas, teóricas e pedagógicas, e a dimensão propositiva. As e os autores tiveram liberdade para escrever seus textos a partir de determinados referenciais da linguagem inclusiva e de abordagens teórico-metodológicas. Isso resultou em diferentes perspectivas no estilo da escrita e no manejo das fontes, o que poderá ser confirmado pelo/a leitor/a do livro.

Para esse primeiro volume, priorizamos o tema "Ensino de história, diferenças e desigualdades", por ser ele muito recorrente nas dissertações defendidas, o que certamente se liga à sua presença concreta como um desafio aos/às professores/as na prática docente cotidiana. A partir daí fizemos uma chamada e recebemos oito textos. Estes, depois de comentados pelas organizadoras e organizador, foram reenviados aos/às autores/as e, após finalizados, agrupados em três blocos temáticos.

O primeiro, chamado de "Perspectivas decoloniais", aciona autores e conceitos desse campo teórico e político para pensar o ensino de história em situações concretas.

Leonardo Borghi Ucha, no capítulo "Memórias em roda: proposições para decolonizar aulas de história em uma escola na periferia de Porto Alegre", teoriza sobre a produção coletiva de conhecimentos históricos a partir de rodas de memória planejadas, realizadas e analisadas com estudantes, docentes e membros da comunidade. De forma coerente aos referenciais teórico-

metodológicos sobre a colonialidade dos saberes e a reconstrução coletiva da história, Ucha problematizou, simultaneamente, a decolonização da escrita da história e da aula de história, mas, também, da pesquisa em ensino de história. Em seu trabalho não há conteúdo simplificado, nem cartilha a ser reproduzida: há conhecimentos históricos múltiplos produzidos na vida da aula de história.

A mesma aposta nos jovens como produtores de conhecimento se encontra no capítulo "O estudo da migração no ensino fundamental: humanizando sujeitos e saberes", de Vanessa Nicoceli Bull. Nele, a autora estudou o tema da migração com seus estudantes do sétimo ano do Ensino Fundamental. A construção da sequência didática articuladora da prática pedagógica considerou os jovens como sujeitos históricos, que carregam experiências de vida compostas por conhecimentos e saberes significativos. A partir dessa percepção, Bull elaborou instrumentos que objetivaram humanizar os olhares dos discentes sobre o movimento de migração, a partir da ideia de que o processo é composto por indivíduos reais e singulares. O comentário de um de seus alunos que afirmou ter se convencido de que as pessoas migrantes têm as mesmas rotinas e gostos que ele, e não vêm de "outro mundo", indica o acerto da iniciativa.

No segundo bloco, temos dois trabalhos abordando e concretizando a educação antirracista.

Cléber Teixeira Leão, no capítulo "Branquitude, Ensino de História e Educação das Relações Étnico-Raciais: um estudo com turmas do Ensino Fundamental do Rio Grande do Sul" aborda a invisibilidade dos privilégios de branquitude no ensino de história. Leão orientou seu trabalho pelos estudos críticos da branquitude, analisando duas coleções de livros didáticos, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e uma série de atividades realizadas com estudantes de sétimo a nono ano, de escolas estaduais de Porto Alegre. Ele explorou os conceitos de raça e etnia, problematizando como identidades raciais brancas afetam os conteúdos de História. Sua pesquisa permitiu olhar para o grupo branco também como racializado e provocou estudantes a questionarem os privilégios dispostos pelo racismo estrutural, não sem suscitar tensões – por vezes produtivas – na comunidade escolar.

Eliane Goulart Mac Ginity, autora do capítulo "Ensino de história, narratividade e racismo: o potencial ético da aula de história", trabalha com a construção de conceitos históricos através da elaboração de narrativas históricas ficcionais em sala de aula, em uma perspectiva de uma "história contrafactual". O tema escolhido para explorar a criatividade e a compreensão do processo de elaboração das narrativas históricas foi a escravização durante o chamado "período colonial" da história brasileira. A autora também explicita de que forma sua proposta contribui para uma educação antirracista, a partir dos princípios da educação das relações étnico-raciais.

Já o terceiro bloco trata de "Gênero e sexualidade", incluindo pesquisas que problematizam esses marcadores na reflexão e na prática do ensino de História.

Gabriela Schneider, em "Gênero nas aulas de história: reflexões sobre diferenças e desigualdades a partir de uma proposta de currículo em ação", elaborou suas reflexões a partir de um diagnóstico: a categoria "gênero" está presente em currículos escolares e diretrizes educativas e perpassa as relações vivenciadas nos espaços escolares, mas nem sempre é problematizada em sala de aula. Portanto, desenvolveu uma proposta de "currículo em ação". Ao longo de todo o ano letivo, Gabriela trabalhou com sua turma de nono ano a noção de gênero como uma categoria histórica através de atividades, debates e trabalhos.

A vida da aula de história permeia o capítulo de Muriel Rodrigues de Freitas, intitulado "Mulheres, loucura, documentário e ensino de história", pois o documentário por ela realizado só foi possível pela composição entre as vozes de estudantes de Educação para Jovens e Adultos (EJA) e os referenciais teórico-metodológicos – principalmente sobre gênero e história – adotados pela autora. Freitas ultrapassa o par professora e pesquisadora para ser, também, roteirista, editora, atriz e diretora, sempre com a sala de aula no horizonte. A análise das três etapas da oficina desenvolvida com os e as estudantes demonstrou a importância de conjugar o teórico, o político e o estético na aula de história.

Paula Tatiane de Azevedo, no capítulo "'Mais do que diversificar as aulas, gênero problematiza a própria construção do conhecimento': uma experiência de formação continuada de professoras/es em gênero e ensino de História", descreve e

analisa a proposta que desenvolveu de elaboração e aplicação do curso de extensão Caminhos entrecruzados: o ensino de história, gênero e formação de professoras/es, efetivado em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O curso foi realizado com professoras/es da rede municipal de uma cidade da região metropolitana de Porto Alegre com o objetivo de debater questões teórico-metodológicas relacionadas a usos da categoria gênero no ensino de História. As/os professoras/es participantes, tendo por base suas vivências cotidianas em sala de aula, foram unânimes em explicitar a necessidade de reflexão sobre as questões de gênero na escola, na contramão dos movimentos conservadores e reacionários que querem interditar tal debate. A fala de um dos cursistas que dá título ao capítulo mostra a compreensão de que gênero não é só um "tema a mais", mas uma categoria potente para problematizar a historiografia e o ensino de história.

Como na maioria dos trabalhos desenvolvidos no ProfHistória, Priscila Spindler Corrêa Nunes partiu de questões surgidas de sua prática docente para construir a problematização de seu estudo. Em "Gênero e sexualidade nas aulas de História: composições para um currículo antinormativo", a autora buscou entender o que o ensino de História pode fazer para que estudantes trans e LGBQIA+ sintam-se pertencentes e representados/as nas aulas da disciplina. Utilizando como fontes as suas próprias aulas, as observações das aulas de História do TransENEM e os questionários realizados com os/as alunos/as desse curso, e partindo de perspectivas teóricas queer, pós-críticas e transfeministas, ela discutiu a possibilidade da construção de um currículo de História com disposição antinormativa, ou seja, um currículo que não essencialize, reifique e hierarquize corpos, desejos, performances e identidades.

Com a publicação dessa coleção e dessa obra esperamos contribuir para a intensificação dos diálogos entre universidade e escola, e para a melhoria do ensino de história.

Que sigamos indocentes!

Benito Bisso Schmidt
Caroline Pacievitch
Caroline Silveira Bauer
Março de 2021

SUMÁRIO

29 PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

31 Memórias em roda na periferia de Porto Alegre:
proposições decoloniais para uma aula de história
Leonardo Borghi Ucha

51 O estudo da migração no ensino fundamental:
humanizando sujeitos e saberes
Vanessa Nicoceli Bull

71 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

73 Branquitude, ensino de história e educação
das relações étnico-raciais:
um estudo com turmas do ensino fundamental
do Rio Grande do Sul
Cleber Teixeira Leão

89 Ensino de história, narratividade e racismo:
o potencial ético da aula de história
Eliane Goulart Mac Ginity

109 GÊNERO E SEXUALIDADE

111 Gênero nas aulas de história:
reflexões sobre diferenças e desigualdades a partir
de uma proposta de currículo em ação
Gabriela Schneider

129 Mulheres, loucura, documentário e ensino de história
Muriel Rodrigues de Freitas

147 *"Mais do que diversificar as aulas, gênero problematiza
a própria construção do conhecimento"*:
uma experiência de formação continuada de professoras/es
em gênero e ensino de história
Paula Tatiane de Azevedo

167 Gênero e sexualidade nas aulas de história:
composições para um currículo antinormativo
Priscila Spindler Corrêa Nunes

185 SOBRE OS/AS AUTORES/AS E ORGANIZADORES/AS

PERSPECTIVAS

PERSPECTIVAS DECOLONIAIS

MEMÓRIAS EM RODA: PROPOSIÇÕES PARA DECOLONIZAR AULAS DE HISTÓRIA EM UMA ESCOLA NA PERIFERIA DE PORTO ALEGRE

Leonardo Borghi Ucha

"Eu não sabia que o meu bairro tinha história!". Essa afirmação bem que poderia ficar esquecida entre tantas outras ditas e não tão bem discutidas em uma sala de aula. Quem é professor sabe que no dia a dia se faz muitas escolhas em meio ao que aparece como possibilidade de debate, de ensino e aprendizado. Pois bem. Essa fala apareceu no início do ano de 2018 em uma aula com uma turma de oitavo ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental Deputado Marcírio Goulart Loureiro, escola localizada na região do Partenon, entre os bairros Coronel Aparício Borges, São José e Vila João Pessoa, bairros considerados periféricos[1], em Porto Alegre.

Esse é um território notadamente marcado pela ausência ou defasagem de saneamento básico, por problemas constantes no abastecimento de luz e pela pobreza. Mas não é somente a região, o espaço físico ocupado que carrega consigo as marcas da pobreza. Entre os estudantes com quem eu trabalhei no período da pesquisa, o que notei, e isso não parece ser surpresa para quase ninguém, é que as imagens que esses estudantes têm de si mesmos também são inferiorizadas. E isso apareceu para mim em diferentes termos e comportamentos (UCHA, 2020), como deve aparecer para você, professor, professora que lê este texto.

Naquele momento eu iniciava meus contatos com esses estudantes e tentava mostrar através de uma aula dialogada que as coisas possuem diferentes historicidades. Por isso, após eu me apresentar e depois de conversarmos sobre

1 Periférico aqui é tratado não somente como lugar afastado do centro, como tradicionalmente o termo é referido, mas fundamentalmente como "negatividade do urbano", como sugere a geógrafa Rosalina Burgos, ou ainda como condição socioespacial da pobreza, segundo a mesma autora (BURGOS, 2008, p. p. 39-40).

diferentes aspectos de nossas vidas, perguntei se os estudantes sabiam alguma coisa sobre a história dos bairros onde moravam. Como eles desconheciam a história de seus bairros, nos dias e semanas seguintes, empreendi uma busca inicial na biblioteca da escola, depois em bibliotecas de universidades e na internet. Os raros registros encontrados poderiam ter me desestimulado. O que inicialmente aconteceu.

Mas no decorrer do semestre seguinte eu começava a ler e debater as teorias decoloniais no ProfHistória/UFRGS, e com as provocações iniciais de alguns autores vinculados e essas proposições teóricas e metodológicas, comecei a perceber essa lacuna historiográfica como uma possibilidade de trabalho de pesquisa com os estudantes que nada conheciam sobre a história de seus bairros.

O que estava ausente não era somente a história desses bairros na historiografia do município de Porto Alegre. O que estava ausente era também esse conhecimento entre estudantes em vias de concluir o ensino fundamental. Aqui é importante destacar que essa ausência não me pareceu ser uma ação deliberada de professoras e professores de história e outras áreas do conhecimento que trabalharam com esses adolescentes antes. Parece ter mais a ver com a condição do Ensino de História, disciplina escolar que nasceu na Europa e se desenvolveu com objetivos específicos associados a um determinado contexto. Era preciso aprofundar essa análise; era preciso verificar a possibilidade de fazer diferente.

Dessa maneira, o que se pode ler aqui é uma síntese do que foi publicado como dissertação de mestrado no ano de 2020, intitulada *Eu não sabia que o meu bairro tinha história: decolonizando a aula de história com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre* (UCHA, 2020), e que foi resultado de uma pesquisa realizada a muitas mãos, como se verá a seguir.

Inicialmente, busca-se neste texto apresentar os motivos que me levam a compreender o ensino de história como produto do colonialismo, para depois sugerir, desde uma perspectiva crítica e inspirada em uma série de autores e autoras, sobretudo brasileiros e latino-americanos, possibilidades práticas de descolonizar esse ensino.

Por que decolonizar o ensino de história?

Entre narrativas, lugares, pessoas, culturas e diferentes perspectivas sobre variados fatos históricos há muitas ausências na história. Para quem é professor de história já há algum tempo, essas ausências sempre geraram problemas, mesmo quando isso não foi percebido dessa maneira. Quando a historiografia produz histórias com tantas ausências, ou quando o ensino de história reproduz esse modelo e transmite essas narrativas, o que muitas vezes acontece é a não identificação de grande parte das pessoas, dos estudantes das escolas públicas brasileiras com essa história.

O que podemos fazer como professores, professoras de história, então, pode ser aquilo que já é muito conhecido por profissionais da história: declarar aos estudantes desconhecimento e procurar em arquivos documentação que auxilie a conhecer o que se quer. Mesmo considerando válida essa escolha, perde-se a oportunidade de problematizar a realidade dada. Uma leitura mais atenta da questão nos leva àquilo que foi expresso pelo historiador francês Rafael Samuel: também há falhas, ausências, limites nos documentos (SAMUEL, 1989).

Até porque, e desconsiderando temporariamente a especificidade de cada tipo de documento, como afirmou o haitiano Michel-Rolpg Trouillot:

> Silêncios são inerentes à história, porque qualquer evento específico entra para a história sem algumas de suas partes constitutivas. Alguma coisa sempre é deixada de fora, enquanto alguma outra coisa é registrada. Nenhum evento se consuma perfeitamente, por mais que decidamos definir as fronteiras desse evento. Assim, o que quer que se torne fato, ao fazê-lo, traz consigo suas ausências inatas, específicas de sua produção. Em outras palavras, os próprios mecanismos que tornam possível qualquer registro histórico também asseguram que os fatos históricos não sejam todos criados iguais. Eles refletem controles diferenciados dos meios de produção histórica, já desde o primeiro registro que transforma um evento num fato (TROUILLOT, 2016, p. 86-87).

O que Trouillot deixa claro aqui, para além dos limites das fontes documentais, é que a história é um campo atravessado por relações de poder. Relações essas, na maior parte das vezes, desiguais. Afinal, quem tem acesso

aos meios considerados adequados para a produção e para a leitura da narrativa histórica estabelecida? E mais: quem determinou o que é correto e o que é incorreto para a produção da narrativa histórica? O que nos leva a uma outra pergunta, não menos importante: que pessoas e grupos sociais geralmente produzem as narrativas históricas que são validadas por seus pares e que são, via de regra, transmitidas ou adaptadas para as escolas?

Para refletir sobre essas questões tomamos a contribuição do colombiano Alfonso Torres Carrillo. Para esse historiador e educador popular, foi através de uma política deliberada de esquecimento, extirpação ou acomodação da presença de determinados grupos nas histórias oficiais, que diferentes fontes de saber, formas e meios de representação e comunicação sobre o passado acabaram deslegitimadas, sendo consideradas por muito tempo como não científicas, não históricas, não neutras, não objetivas. Com isso, negou-se aos grupos subalternizados seu caráter de sujeitos históricos, ou seja, de sujeitos capazes de produzir história ou mesmo de ter história (CARRILLO, 2014).

Se o problema dos silenciamentos e das ausências não é novidade na historiografia e no ensino de história, os debates a esse respeito têm se intensificado no Brasil e na América Latina nas últimas décadas com os aportes das chamadas "teorias decoloniais", tomadas por mim como inspiração e referência tanto para compreender o problema como para promover rupturas na ordem estabelecida.

A opção pelo decolonial se dá porque é uma perspectiva epistêmica, teórica e política que busca compreender o mundo pelas marcas da colonialidade para assim superá-las. O peruano Aníbal Quijano define a colonialidade como a permanência do padrão de poder herdado da colonização, o que começou com as invasões europeias na América e se estabeleceu através de binarismos e hierarquizações nos mais diferentes níveis da vida individual e coletiva. Estabelecendo a raça como identidade e marcador da diferença inicial e fundamental, a colonialidade passou a estruturar a dominação e as tarefas dos diferentes povos do globo na divisão internacional do trabalho do sistema capitalista mundial, hierarquizando indivíduos, grupos sociais, lugares, raças,

cosmovisões, saberes e práticas, e colocando tudo o que não é ocidental em condição de subalternidade ao que é europeu (QUIJANO, 2005; SANTOS, 2010).

Nesse movimento, o ensino de história se caracterizou por produzir uma única forma de pensar o passado e, por isso, de pensar o sentido do tempo, aquele oriundo de uma ciência originalmente eurocêntrica, que é a História. Partindo de uma concepção de simplificação e transferência de conhecimentos produzidos na academia, o ensino de história durante muito tempo atuou para a manutenção dessa perspectiva eurocêntrica, linear e progressista, o que foi imposto, não sem resistências, aos estudantes de escolas de ensino fundamental e médio como um único movimento dos seres humanos no tempo, ao mesmo tempo que silenciou outras perspectivas, outras histórias e outras formas de conhecer e se relacionar com o passado, notadamente aquelas dos grupos colocados na invisibilidade.

Por essa perspectiva decolonial é possível compreender o problema da ausência da história desses bairros – Coronel Aparício Borges, São José e Vila João Pessoa – na historiografia de Porto Alegre e nas aulas de história sobre o município. Eles compõem um espaço urbano que, pela histórica presença negra, é possível considerar como um território negro[2] da cidade. E como um território marcado historicamente pela presença negra, um lugar que, apesar de rico culturalmente, como tantos outros territórios periféricos, racializados e subalternizados das grandes cidades brasileiras, foi apagado da historiografia da cidade e, por consequência, do ensino de história (UCHA, 2020).

Decolonizando a história e o ensino de história

Buscando promover reflexões e proposições para contribuir com a decolonização da aula de História eu realizei no decorrer da pesquisa de mestrado alguns movimentos. Primeiro, busquei ideias e proposições já desenvolvidas em torno das chamadas pedagogias decoloniais. Depois, procurei aproximações entre essas pedagogias e o que já foi refletido e produzido na história do ensino de

2 Território negro é aqui compreendido como o espaço não apenas marcado por uma história de exclusão, mas também pela construção de singularidades de matrizes africanas e pela elaboração de um repertório negro comum (ROLNIK, 1989).

história no Brasil. Realizado esse estudo, desenvolvi uma metodologia de trabalho e um conjunto de experiências e práticas educativas participativas, coletivas e colaborativas com a intenção de verificar possibilidades para a decolonização das aulas de História através do trabalho de produção, registro e divulgação de memórias que auxiliassem na superação do silenciamento acerca da história local (UCHA, 2020).

Pedagogias decoloniais

Concordando com Catherine Walsh, entende-se aqui por pedagogias decoloniais o conjunto de ações que possibilitam "[...] la construcción de otras formas de ser y de pensar en y con el mundo, abriendo grietas y fisuras en los órdenes políticos y epistémicos imperantes." (WALSH, 2015, p. 1).

A escolha por uma definição bastante ampla do que são as pedagogias decoloniais se dá porque não é de hoje que diferentes povos situados no continente elaboram e reelaboram ações e ensinamentos que passam de geração em geração e que tem como objetivos resistir e existir frente a violência da colonialidade, promover a manutenção de uma existência digna, complementar e relacional de seres vivos e não vivos, humanos e não humanos, com a e como parte da Mãe Terra (WALSH, 2013). Segundo essa mesma autora, os povos originários e logo depois os africanos sequestrados desenvolveram:

> [...] estrategias, prácticas y metodologías — las pedagogías — de lucha, rebeldía, cimarronaje, insurgencia, organización y acción [...] para resistir, transgredir y subvertir la dominación, para seguir siendo, sintiendo, haciendo, pensando y viviendo — decolonialmente — a pesar del poder colonial (WALSH, 2013, p. 25).

Reconhecidos por diferentes autores que abordam as pedagogias decoloniais como fundamentais para a constituição do campo, temos o brasileiro Paulo Freire e o colombiano Orlando Fals Borda, pesquisadores e educadores cujas práticas e reflexões também foram importantes para a construção

do movimento da Educação Popular (EP)[3] e de uma Pesquisa Participativa posicionada desde uma perspectiva latino-americana e profundamente critica (FREIRE, 1974; FALS BORDA, 1994).

É importante destacar que, ao analisar os pressupostos dos dois movimentos, é perceptível, quando não expresso, que ambos, Educação Popular e Investigação-Ação Participativa (IAP)[4], para além de suas declaradas referências a epistemologias de matrizes europeias críticas, têm profunda inspiração em práxis ancestrais latino-americanas em diversos aspectos.

Apontando na direção de uma radical transformação da sociedade, esses movimentos são fontes de inspiração para a pesquisa por mim realizada também porque se colocam na tarefa de produzir conhecimentos a partir de reflexões e práticas comunicativas, participativas e radicalmente democráticas, visando não somente a superação dos silenciamentos produzidos pelas narrativas hegemônicas, mas também a tomada de consciência individual e coletiva acerca do protagonismo dos indivíduos envolvidos na pesquisa.

Uma outra abordagem também tomada nessa pesquisa como referencial foi a da Reconstrução Coletiva da História (RCH), elaborada e colocada em prática pelo educador popular e historiador colombiano Alfonso Torres Carrillo em alguns países vizinhos do Brasil. A escolha pela RCH não se dá apenas por ela ser tributária da Educação Popular e da Investigação-Ação Participativa, como expressa seu mais conhecido sistematizador, mas também pela contribuição que oferece à pesquisa histórica que no meu trabalho proponho junto aos estudantes participantes da investigação (CARRILLO, 2014).

Partimos assim desse referencial e, em um primeiro momento, aproximamos de diferentes autores que abordam as pedagogias decoloniais como Vera Candau (2013), Edgardo Lander (2005), Danilo Streck (2010) e Catherine

3 Diferencio aqui o movimento de Educação Popular iniciado na década de 1950 e que teve Paulo Freire como principal expoente, da ideia de Educação Popular que era usada desde pelo menos o século XIX, significando, em termos gerais, a escola para todos, elemento fundamental para uma série de projetos nacionais de educar a população do país, como se pode ver, por exemplo, na obra do argentino Domingo Faustino Sarmiento intitulada Educación popular de 1849 (SARMIENTO, 2011).

4 A Investigação-Ação Participativa (IAP), é uma variante da Pesquisa Participante posicionada para a transformação radical da sociedade a partir de ampla participação comunitária em todo o processo de pesquisa, de reflexão, de produção de conhecimentos e de ações práticas. Produzida entre a academia e movimentos sociais, sobretudo na Colômbia, teve como maior mobilizador Orlando Fals Borda.

Walsh (2013). Para promover o diálogo entre as pedagogias decoloniais e o ensino de história, o estudo se concentrou também em historiadores brasileiros: João Colares da Mota Neto (2018); Nilton Pereira (2018), Elison Paim (PEREIRA & PAIM, 2018), e Odair de Souza (PAIM & SOUZA, 2018).

Desde esse percurso, foi possível sugerir alguns movimentos a serem realizados nas aulas de história visando a sua decolonização:

- Desconstruir, desnaturalizar e explicitar a rede de estereótipos e preconceitos que povoa o imaginário social sobre pessoas, grupos sociais e territórios.
- Favorecer processos de empoderamento de grupos historicamente subalternizados.
- Pensar o local e relacionar com outras escalas.
- Relacionar temporalidades, decolonizando o tempo a partir de uma ecologia de temporalidades.
- Retomar memórias de passados silenciados.
- Promover uma pedagogia da práxis, para uma ação transformadora.
- Produzir coletivamente histórias e narrativas.
- Valorizar diferenças e promover uma interculturalidade crítica.
- Promover experiências de integração com os diferentes.

Decolonizado as aulas de histórias

Reconstruído o percurso reflexivo de elaboração do problema de pesquisa, compreendidas as origens e os mecanismos que historicamente produzem o silenciamento tanto na História como no ensino de história e construída a fundamentação teórica para a elaboração de uma metodologia de trabalho com as e os estudantes participantes da pesquisa, o que eu apresento agora é uma síntese das ações pedagógicas realizadas na escola.

Considerando que o objetivo inicial da pesquisa era o de decolonizar as aulas de história a partir da pesquisa sobre a história local, da história dos

bairros onde moram os estudantes da escola, história essa que normalmente está ausente das aulas de história; considerando que nos deparamos, eu, as e os estudantes da escola com a escassez de produções historiográficas e registros escritos sobre a história local; considerando que é escassa a história de territórios periféricos aos centros de poder; considerando que a historiografia tradicional de matriz europeia e colonizada é baseada em documentos e registros escritos, e que as comunidades periféricas dos países periféricos ao ocidente tem tradições de transmissão e educação histórica baseadas na oralidade e na circularidade, e que essas tradições estão presentes no território que é lugar de moradia das e dos estudantes que comigo se propõem a investigar a história local; considerando a postura tomada por mim no decorrer do trabalho de pesquisa e que se expressa também na bibliografia usada como referência e inspiração; todos esses motivos levaram a realizar uma metodológica de trabalhar com a produção e o registro de memórias de moradores sobre o passado local. Não memórias produzidas em entrevistas individuais, mas memórias produzidas em rodas de memórias (ASSUNÇÃO, 2017), produzidas coletivamente em conversas iniciadas por provocações, conversas abertas realizadas por mim, pelo grupo que eu denominei de estudantes-investigadores e por moradores dos bairros convidados a participar.

A partir dessas elaborações iniciais, escrevi um roteiro de trabalho que foi apresentado aos estudantes e que foi revisto e modificado por todos os envolvidos no decorrer da pesquisa:

1) Identificação do território geográfico de pesquisa e busca por bibliografia e maiores informações a respeito.

2) Sondagem de como os estudantes de oitavos e nonos anos viam o território e o viviam.

3) Pesquisa com os estudantes em sites de notícias sobre o que era informado a respeito do território.

4) Formação de um grupo de pesquisa com estudantes de 12 a 17 anos das três turmas de oitavo ano e das três de nono ano, por adesão, para realização das atividades no turno inverso da aula.

5) Entrega dos termos de consentimento e assentimento e combinação de dias e horários para a realização de reuniões no turno inverso.
6) Nas reuniões e em alguns momentos também nas aulas:

- Elaboração coletiva de um projeto de pesquisa da história local, contendo justificativa, problema e métodos de trabalho.
- Levantamento de sugestões de lugares para realização de visitas exploratórias e organização de grupos para as saídas e rodas de memórias.
- Leitura de textos (ou trechos de textos) teóricos, jornalísticos, historiográficos, memorialísticos para a reflexão sobre aspectos da realidade estudada.
- Análise de documentos, nas aulas de História, a partir de visita guiada ao Arquivo Histórico Municipal de Porto Alegre Moysés Vellinho, além de fotografias e documentos guardados e disponibilizados por moradores (familiares e amigos dos estudantes) e em diferentes instituições, dos bairros, e de bibliografia que trata da história da cidade.
- Realização de oficinas: para a prática de História Oral e de sensibilização para a realização das rodas de memórias; para o uso de smartphones e microfones simples para a realização dos registros de imagens e vídeos; de edição e publicação de vídeos; de leitura e criação de mapas afetivos em parceria com a professora de geografia.
- Planejamento das rodas de memórias a serem realizadas com pequenos grupos de estudantes e moradores nos espaços escolhidos e entrevistas individuais, se necessário, aprofundar alguma temática.
- Organização de pequenos grupos que visitariam os lugares escolhidos para a pesquisa, e planejamento prévio de cada visita.

7) Transcrição das rodas, em parte pelos estudantes-investigadores, e na totalidade por mim.

8) Sistematização das experiências a partir dos diferentes registros realizados nos cadernos de campo e a partir da análise dos vídeos, em parte ou em suas totalidades, e produção de novos registros e troca de experiências das rodas e entrevistas individuais.

9) Seleção de trechos dos vídeos e transcrições para análise, para comparação com documentos escritos e para a produção de narrativas sobre a história local.

10) Produção de vídeo(s) de divulgação da história local para serem apresentados nos espaços das instituições parceiras e nas escolas.

11) Cruzamento dos conhecimentos aprendidos com o que havia sido estudado e discutido nas aulas de história sobre a história de Porto Alegre, do Brasil e do Mundo.

Desde as reuniões do grupo de pesquisa e depois de conversarmos com outros professores, trabalhadores da escola e familiares dos estudantes fizemos um levantamento de diferentes lugares possíveis para a realização das rodas de memórias: a Comunidade Terreira Ilê Asé Yemonjá Omi Olodo, a Associação Comunitária do Morro da Cruz (ASCOMUZ), a Associação de Moradores da Chácara do Primeiro, a Associação Comunitária da Vila São Miguel (ACOVISMI), a casa de um dos fundadores do tradicional time de futebol do Flamenguinho, e a quadra da Tribo Carnavalesca Os Comanches. Depois das visitas exploratórias, escolhemos para o primeiro ciclo da pesquisa, que seria realizado no período do curso do mestrado, as Associações Comunitárias, e o tema central seria o das ocupações do território. Outros lugares e temas deixamos para um próximo ciclo de rodas de memórias.

Realizadas grande parte das atividades propostas, os temas que apareceram, por vezes em mais de uma das três rodas realizadas, por vezes em apenas uma delas, foram muitos e em diversos momentos podiam ser relacionados com o que era conversado na sala de aula, como se vê na transcrição

de um trecho de uma roda de memória realizada na Associação Comunitária do Campo da Tuca, abaixo:

> **Leci:** Nós compramos a maloca, olha que incrível, nós compramos uma maloca ali na Veiga que também era quase tudo mato, era um banhado. E a pessoa...
> **Tita:** A minha mansão foi feita de compensado.
> **Leci:** Eu digo maloca era compensado.
> **Tita:** Era parede de compensado, era assoalho de compensado. E a divisória da minha casa era de papelão.
> **Leci:** E não podia ter banheiro de alvenaria também.
> **Professor:** Como assim não podia ter banheiro de alvenaria?
> **Tita:** Era buraco, era buraco.
>
> *Várias falas ao mesmo tempo.*
>
> **Maria Karolina:** Ah, a minha avó explicou isso.
> **Leci:** Deixa eu terminar de colocar assim. Daí quando a gente veio pra cá, é que eu pagava aluguel, daí saí de perto do presídio, fui pra Glória também, e daí o meu guri nasceu, e o proprietário da moradia dizia assim, eu aluguei prum casal sem filho e agora vai ter uma criança, e aquilo foi me irritando tanto, que tava o movimento de ocupação aqui na Tuca, e eu disse: Antônio vai lá e compra ou pega um terreno pra nós ir pra Tuca...
> **Yandra:** Acampa lá.
> **Leci:** ... e chega de pagar aluguel. Daí ele veio. Daí achou melhor, invés de invadir, pediu, comprou uma casinha. Depois o dono da casa não queria sair, ele ficou seis meses. Então, foi em... em 78, que eu vim pra cá. Mas eu comprei não era 78, era 77. Eu tive que esperar o proprietário sair da casa, ele foi embora pro interior, praí depois vir morar. Onde os moveis ficou tudo na rua, perdi tudo. Era uma casinha... (Quase chorando). Muito pequeninha de compensado. (UCHA, 2020, p. 139)

E com o grupo de pesquisa, após a apresentação do trecho da roda em vídeo e a sua transcrição:

> **Leonardo:** Vocês sabem o que é maloca? — perguntei para o grupo.
> **Igor Silva:** É tipo favela?
> **Leonardo:** É quase isso. Originalmente a maloca é uma grande habitação indígena coletiva, construída com madeira e palha, enfim, materiais retirados da natureza. Mas a Dona Leci está dando outro significado para maloca, porque é assim que a palavra ficou conhecida, como habitação precária, feita de materiais não adequados para construir uma casa. A gente vai ver como isso aconteceu, dessa palavra ter um outro significado, em um próximo encontro.
> **Yandra:** Que nem aquela música que a gente ouviu do... Como é mesmo o nome dele?
> **Leonardo:** Adoniran Barbosa.
> **Yandra:** Isso. (UCHA, 2020, p. 140)

Outra característica bastante marcante percebida pelo grupo de estudantes-investigadores foi o protagonismo feminino e coletivo nas lutas comunitárias. Nas três rodas de memórias realizadas a luta por melhores condições de vida, por direitos, apareceu em diversas falas e conversas, como esse que trata do Orçamento Participativo:

> **Tita:** [...] a gente sempre participava, ia nas reuniões, reivindicava. A maioria do povo que ia, por exemplo, a comunidade né... juntava um ônibus. Eu lembro de muitas e muitas vezes de ir de ônibus, e aí eles contavam, tinha tipo uma votação. A reivindicar tal rua, tal rua. Vamos ver o número de pessoas que vai concorrer com outras vilas. Quando aquela Vila, no caso, Campo da Tuca, cento e poucas pessoas participantes. Então a prioridade é pro Campo da Tuca, a rua tal, rua tal, pra asfalto. E foi onde a gente começou a ganhar asfalto. A minha rua daí ganhou poste, por que não, não entrava

caminhão do lixo, não entrava caminhão de gás. Tem que ser carregado o gás nas costas, tem que ser carregado, o rancho, não entrava táxi, porque era muito buraco. [...]

Maria Elena: [...] a comunidade toda sempre participou. Várias. Muitas poucas pessoas, só as que trabalhavam mais é que não vinham, mas, todo mundo ia né Leci?

Leci: A luta quando tinha nessa cidade, todo mundo participava.

Maria Elena: A Leci e o Antônio nunca faltaram. Sempre foram figuras presentes na... na vez que a gente ia fazer os pedidos, a Dona Leci aí ó (apontando sorridente e emocionada a companheira). Ela e o marido dela.

Muita gente falando ao mesmo tempo.

[...]

Yandra: E tipo assim ó, em si, vocês acham que a comunidade hoje luta que nem lutava antigamente?

Alguém: *Não.*

Maria: Cada um para si no momento.

Leci: É outro momento político. Eu acho que agora tá voltando e... agora a comunidade vai ter que se unir para lutar pelas suas coisas.

Todo mundo fala

Leci: mas tá muito distante. A juventude de hoje vai ter que pensar e estudar porque a gente teve que lutar muito pra ter uma abertura política. Quando a gente começou na verdade, nós nem podia reunir muito aberto que todo mundo soubesse por que a gente corria o risco até de ser preso. E assim a gente começou a se reunir pra lutar pela creche. A nossa Associação foi derrubada três vezes. Pela Prefeitura.

Silêncio

Leonardo: Quando isso?

Leci: Lá por 76, 77. Que era lá na Rua A. Então é toda uma história assim que...

Maria Elena: Toda uma conquista

Leci: Toda uma conquista. Então é interligado aqui. É uma rede é... A Associação que hoje é a Igreja Católica que usa, mas era lá. Aí veio a creche em 80 e daí nós construímos o, lá o CPM, lá em 80, 81, que era lá em cima onde é o lugar da reciclagem, e Aparecida. A gente começou todo mundo junto nessa Associação que é uma peça do tamanho disso aqui. E daí a gente foi evoluindo, mas todo mundo teve um segmento. A gente se dá bem, todo mundo se dá bem. Mas tem a origem do trabalho da Associação, tudo isso que existe. [...] (UCHA, 2020, p. 140-101)

Na sala de aula, um breve trecho de conversa poderia render relações com diferentes conteúdos do currículo prescrito para o ensino de história. Entre eles, o período da ditadura civil-militar brasileira:

Leonardo: Vocês sabem por que o pessoal não se reunia em lugares abertos?

Yandra: Porque era ditadura. A gente tá estudando isso.

Maria Karolina: E elas falaram que elas se reuniam na casa dela e colocavam colchão na janela pra ninguém de fora ouvir que eles estavam fazendo reunião.

Yandra: A gente perdeu esse vídeo.

Leonardo: Mas ficou na memória de vocês. Grande parte das pessoas que chegaram aqui, chegaram na época da ditadura. E muita gente ocupou terrenos irregularmente. Imagina...

Maria Karolina: Nossa!

Yandra: Sim, guria! (UCHA, 2020, p. 141)

Muitos foram os temas que apareceram nas rodas: remoções urbanas das regiões mais centrais e ocupação dos territórios; êxodo rural; a presença de

militares no território; as diferentes formas de organização e atuação política das comunidades para a conquista de equipamentos, infraestrutura urbana e direitos; o orçamento participativo; protagonismo feminino; a ditadura civil-militar; histórias familiares; infâncias e adolescências; colheita de marcela; festas comunitárias; a presença negra no território; racismo; entre outros (UCHA, 2020). A aparição desses e outros assuntos possibilitou dar sentido as aulas de história, com relatos de estudantes que participaram das rodas na sala de aula, quando os temas se entrecruzavam com os conteúdos das aulas. Mais tarde, produziríamos, eu e o grupo de estudantes-investigadores, materiais para serem usados em aula.

Apesar das inúmeras dificuldades encontradas no decorrer da pesquisa, relacionadas às condições de vida e deslocamento no bairro, ao ofício do professor, aos problemas de toda a ordem que afetam as escolas públicas em todo o país, às tensões políticas e problemas do momento[5], o trabalho foi concluído. Ou melhor, o que eu projetei para ser concluído no tempo do mestrado, em parte foi concluído.

Dessa pesquisa realizada e de todo o trabalho desenvolvido, o que está muito além da dissertação e tem possibilidades de seguir adiante em outro momento, surgiram muitas reflexões, algumas das quais eu compartilho aqui. A primeira delas é que a periferia foi aqui colocada no centro da aula de história.

> Ao trabalhar com memórias locais, memórias de um passado silenciado, memórias de quem não foi colocado nos registros da história da cidade, memórias da população que mora na periferia, população em grande parte negra, o que se pretendeu foi justamente ampliar as temáticas e as perspectivas dos estudantes a respeito do passado da cidade e da vida local. Foi o de ampliar as referências, inserindo nas aulas de História outros conteúdos, outras narrativas, outros sujeitos, outras possibilidades de pensar passado, presente e futuro, outras possibilidades de aprender. E esses outros não convencionais no Ensino de História são aqui valorizados ao serem colocados em destaque no ensino que se pretende. A periferia aqui foi colocada no centro das aulas de história (UCHA, 2020, p. 172).

5 O período final da pesquisa coincidiu com dois acontecimentos importantes e que quase impediram a sua finalização: o primeiro foi a eleição para a direção da escola, na qual o grupo cuja candidatura eu defendia perdeu, gerando uma série de problemas para muitos colegas e para mim; e o segundo foi o início da pandemia do coronavírus que impossibilitou que o grupo de estudantes investigadores se reunisse ao final para a realização das tarefas finais. As duas situações são descritas com maiores detalhes na dissertação (UCHA, 2020).

O conjunto de memórias produzidas, de histórias e experiências narradas e compartilhadas nas rodas, para além de contribuir para a produção de conhecimentos sobre o passado por parte dos estudantes, no caso da pesquisa aqui realizada, parece ter ampliado sentidos. O trabalho realizado, muito mais do que servir ao acúmulo de informações, alcançou outros objetivos. Para as e os estudantes envolvidos com a pesquisa, depois dela, pelas conclusões registradas nos cadernos de campo, pelo professor e nas gravações das rodas de memórias, é possível perceber que se ampliaram horizontes. Entre esses jovens, enxerga-se historicidade, muito mais do que antes. Compreende-se a importância da crítica e as motivações dos silenciamentos, das ausências, das lacunas historiográficas, e sabe-se, talvez mais para alguns, talvez menos para outros, que há a possibilidade de superá-los. Percebe-se a força da coletividade, da organização social, e fundamentalmente dos afetos como promotores da criação de laços sociais e como motores das transformações individuais e sociais.

De uma pesquisa como essa, são muitas as possibilidades reflexivas, como pode ser visto na dissertação. Entre tantos significados e sentidos que se abriram a partir desse trabalho, a escolha que eu faço aqui nesse texto é por um poema escrito por uma estudante-investigadora, Andressa Charão, na época com 13 anos, que foi feito e apresentado em uma das visitas do grupo de pesquisa a uma reunião ocorrida em uma das associações comunitárias do território, no Morro da Cruz:

> Com a caneta e o papel que contamos nossa história...
> Eles só veem maldade, mas a verdade é
> que o nosso bairro tem muita felicidade.
> Muitos não acreditam
> mas vamos provar,
> querendo ou não querendo
> a luta vai continuar.
> Dizem que o mundo tá um lixo
> mas não fazem nada pra mudar.
> E essa maldade, quando vai parar?
> Ainda temos chance de mudar,
> é só lutar.
> Não é só maldade que existe na cidade.
> Eles que não enxergam nossa positividade.
> (UCHA, 2020, p. 128-129)

Referências

ASSUNÇÃO, Naiara M. R. G de. Vivências com história oral e rodas de memórias. *In*: GIL, Carmem Zeli de Vargas (org.). **Da Vila Dique ao Porto Novo**: extensão popular, rodas de memórias e remoções urbanas. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2017, p. 33-44.

BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, maio/ago. 2013.

BURGOS, Rosalina. **Periferias urbanas da metrópole de São Paulo**: territórios da base da indústria da reciclagem no urbano periférico. 2008. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: construyendo camiños. In: WALSH, Catherine. **Pedagogías decoloniales**: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Quito: Abya-Yala, 2013, p. 145-161.

CARRILLO, Alfonso Torres. **Hacer historia desde abajo y desde el sur**. Bogotá: Ediciones Desde Abajo, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1974.

FALS BORDA, Orlando. **El problema de como investigar la realidad para transformarla por la práxis**. Bogotá, Colombia: Tercer Mundo, 1994.

LANDER, Edgardo. Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntrico. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 8-23.

MOTA NETO, João Colares da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona, v. 26, n. 84, p. 1-21, jul. 2018. Disponível em: https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3424/2094. Acesso em: 14 abr. 2019.

PAIM, Elison Antonio; SOUZA, Odair de. Decolonialidade e interculturalidade: pressupostos teórico-metodológicos para a educação das relações étnicorraciais no ensino de História. **Revista Pedagógica**, v. 20, n. 45, p. 90-112, set./dez. 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. O que se faz em uma aula de história? Pensar sobre a colonialidade do tempo. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet; PAIM, Elison Antonio. Apresentação do Dossiê: o pensamento decolonial e o ensino de história. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 11-15, 2018.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005, p. 117-142.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidades brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. **Revista de Estudos Afro-Asiáticos**, v. 17, 1989, p. 1-17.

SAMUEL, Raphael. História local e história oral. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n. 19, p. 219-243, set. 1989.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010, p. 31-83.
SARMIENTO, Domingo Faustino. **Educación Popular**. Buenos Aires: Clacso, 2011.

STRECK, Danilo Romeu; ADAMS, Telmo; MORETTI, Cheron, Zanini. Pensamento pedagógico em nossa América: uma introdução. In: STRECK, Danilo (org.). **Fontes da pedagogia latino-americana**: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 19-35.

TROUILLOT, Michel-Rolph. **Silenciando o passado**: poder e a produção da história. Curitiba: Huya, 2016.

UCHA, Leonardo Borghi. E**u não sabia que o meu bairro tinha história: decolonizando a aula de história com as memórias de um território na periferia de Porto Alegre**. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, ProfHistória, Porto Alegre, 2020.

WALSH, Catherine. Notas pedagógicas desde las grietas decoloniales. **Clivajes**, ano 2, n. 4, p. 1-11, jul./dic. 2015. Disponível em: http://clivajes.uv.mx/index.php/Clivajes/issue/view/174/showToc. Acesso em: 15 ago. 2019.

O ESTUDO DA MIGRAÇÃO NO ENSINO FUNDAMENTAL: HUMANIZANDO SUJEITOS E SABERES.

Vanessa Nicoceli Bull

Neste capítulo, apresentarei minha dissertação de Mestrado em Ensino de História, produzida entre os anos de 2018 e 2020, que tratou sobre a migração em sala de aula. A pesquisa foi desenvolvida com uma turma de sétimo ano do Ensino Fundamental (2019) do Centro de Ensino Médio Pastor Dohms – Unidade Zona Norte, localizada no bairro Santa Fé, região norte da cidade de Porto Alegre.

O trabalho desenvolveu uma sequência de atividades que privilegiou a atuação dos estudantes na construção do conhecimento histórico, tendo como base o tema da migração. Os envolvidos participaram como agentes produtores de fontes históricas para o material de pesquisa. A metodologia colocou os jovens como sujeitos históricos, que carregam experiências de vida composta por conhecimentos e saberes significativos. Também construiu instrumentos que permitiram desenvolver a humanização dos olhares dos estudantes sobre o movimento de migração, a partir da ideia de que o processo é formado por pessoas com vidas reais, compostas por trajetórias e experiências únicas.

É necessário assinalar a palavra migração como o movimento de pessoas de um lugar para o outro. Assim, migrante é um termo que abrange as pessoas que se deslocam do local de sua residência habitual para um novo local (BARTLETT, 2015, p. 1153). Por sua vez, os diversos trajetos envolvem uma série de fatores e aspectos que se configuram a partir de concepções e percepções do mundo ao seu redor, constituídas a partir de experiências de locomoção, trajetória e fixação, bem como de relações sociais, econômicas, étnicas e identitárias, preconceitos e estereótipos, entre outros elementos.

Neste texto, vou me ater às atividades de desenvolvimento da sequência didática[1] da dissertação, bem como as discussões teórico-metodológicas com que foram constituídas e as reflexões acerca das decorrências do desenvolvimento das atividades.

O tema da migração é recorrente e complexo, pois a movimentação de pessoas ocorre em contextos temporais, sociais e históricos diferentes, por todo globo de forma ampla, a partir de diversas situações – dentre as quais estão motivações políticas, econômicas e sociais - e transpondo diferentes territórios. Os números de pessoas que migram chegaram a aproximadamente 272 milhões de migrantes internacionais em 2019 (IOM, 2019, p 25). Apesar da atualidade do tema e dos números expressivos, ele parece não apresentar grande relevância como objeto de estudos em sala de aula. Costuma ser trabalhado em caráter informativo, a partir de conteúdos e períodos específicos, sem merecer uma maior atenção ou mesmo uma problematização por parte dos docentes.

Em âmbito escolar, o componente de Geografia trata os conteúdos migratórios de forma reduzida, com ênfases em números, relacionados às taxas de migrações externas e internas (BRUMES; LOURENÇO, 2016, p. 211). Também deixam de lado as percepções sobre as "necessidades, desejos, sofrimentos e sonhos" das pessoas, (SCORRE *apud* BRUMES, 2016, p. 212) que, junto a outras situações, perpetuam e estimulam o processo de movimentação de indivíduos e grupos.

Em relação ao ensino de História, é possível encontrar trabalhos que recortam elementos provenientes do tema. A pesquisa realizada por Cristine Lia e Roberto Radünz, analisou a imigração para o Brasil em livros didáticos. Neste trabalho, os autores perceberam a ênfase dada ao estudo das relações econômicas e étnicas, no que se refere aos movimentos de imigração europeia, a partir do século XIX. Para os autores há necessidade de pesquisas sobre o tema chegarem à sala de aula, com o objetivo de "desconstruir preconceitos e preencher as lacunas sobre a mobilidade humana e a construção da cultura brasileira" (LIA; RADÜNZ, 2016). Com outra perspectiva, o trabalho de Maria Andréa Carmo e Rosyane Abreu, demonstra a possibilidade de compreender o movimento de migração a partir

1 Neste trabalho, sequência didática refere-se à construção de uma sequência de atividades desenvolvida com ordem e prática metodológica com objetivos, critérios e escolhas conceituais prévios (ZABALA, 1998)

da realidade dos estudantes. No estudo, elas apresentam a experiência de sala de aula de uma escola localizada em uma região de Uberlândia, caracterizada pelo processo de migração interna recente, marcada pela falta de recursos e serviços públicos básicos àquela população. O objetivo foi dialogar com as diferentes experiências de migração dos envolvidos, para que o ensino de História possibilitasse a elevação da autoestima dos estudantes (CARMO; ABREU, 2013).

A metodologia de pesquisa das professoras mineiras privilegia as experiências de vida dos jovens e o tema da migração é tratado não somente como conteúdo, mas como parte proveniente da realidade em que vivem os envolvidos. À exemplo da abordagem das autoras, o conjunto de atividades, ou sequência didática, desta pesquisa, foi pensado para atingir fontes/material de pesquisa sobre migração a partir das experiências dos estudantes envolvidos no projeto. Desta forma, os envolvidos trouxeram informações sobre trajetórias próprias e de familiares e compartilharam conhecimentos e saberes[2], ambos provenientes de suas realidades de vida.

As atividades deste trabalho foram compostas por questionários, atividade de interpretação de imagens, entrevistas e discussões que buscaram, em seu decorrer, fomentar a produção dos estudantes ao utilizá-la como fontes históricas. Além disso, contribuir para que os envolvidos exercitassem a relação dos saberes e conhecimentos provenientes de suas experiências e realidades de vida. Esta metodologia se baseia na ideia de que "crianças constroem narrativas seguindo as experiências familiares e do grupo de convivência" (CAINELLI, 2006, 70). Siman, com base em Vygotsky, afirma que o conhecimento é construído "por meio de interações entre sujeitos, no compartilhamento de descobertas, de indagações, de valores, mediadas por objetos da cultura e pela ação do professor" (SIMAN, 2003, p. 191). Desta forma, os participantes puderam identificar saberes, construir narrativas a partir de suas experiências familiares e de vida, e assim elaborar comparações, interpretações e construção de conhecimento sobre o tema da migração.

2 Este trabalho diferencia os conceitos de saber e conhecimento, a partir da concepção de que conhecimento se trata da ação cognitiva sobre determinado objeto, que se configura pelo ato intelectual. Enquanto saber se constitui em uma relação interna do indivíduo sobre o objeto e na relação entre esse sujeito, seu conhecimento e a realidade/contexto em que vive (MOTA; PRADO; PINA, 2008).

A sequência didática foi realizada sem auxílio de material didático. Inclusive, ocorreu concomitante à realização do cronograma regular de aulas da turma. Desta forma, o conjunto de atividades não se baseou em algum roteiro curricular escolar, com o objetivo de relativizar a seleção tradicional de conteúdos escolares com outras formas de constituição de um currículo (HERNANDES, 1998, p. 41). Com isso, o processo não se fixou no componente curricular e a proposta da transdisciplinaridade contribuiu significativamente, quando sugere a quebra de limites entre disciplinas e coloca a "cooperação" para a "aproximação da realidade do fenômeno que é objeto de estudo" (HERNANDES, 1998, p. 46). As escolhas metodológicas buscaram aproximar os estudantes, voltarem-se "ao tema do objeto de estudo", ao identificarem experiências de movimentação humana a partir de suas realidades de vida.

Ao tratar de saberes e conhecimentos dos jovens, bem como aqueles escolares e acadêmicos, se abre espaço para a produção do conhecimento, construído a partir da noção da diversidade de saberes culturais. Com este entendimento é possível eleger parâmetros de um ensino comprometido com o conhecimento de outros povos ou grupos sociais, não com a comparação de formas e ideias de ver o mundo com as ideias padronizadas, para então determiná-las entre as falsas e verdadeiras. Mas para possibilitar uma problematização sobre o estudo da migração, construída com os jovens, que traz a ideia de que o processo é composto por trajetórias humanas e migrantes, provenientes de experiências de culturas com visões de mundo diversas.

A partir da ideia de que jovens são produtores de conhecimento e trazem saberes provenientes de suas experiências de vida, é importante pontuar a abertura de espaço na sala de aula, para a problematização de uma hierarquia de saberes e conhecimentos. Hierarquia esta que apresenta, de um lado, a área epistemológica de verdade científica, e do outro ficam todos os outros conhecimentos que não se encaixam na parte anterior (SANTOS, 2007). Em grande medida, a ideia que prevalece é que aqueles que não possuem acesso aos conhecimentos escolares e acadêmicos se encontram de um lado contrário àqueles provenientes da produção científica com caráter de verdade.

Esta proposta está bastante atrelada na interculturalidade (WALSH, 2001; 2012), abordagem que suscita uma série de debates sobre o estudo de outras culturas e sugere formas de tratar as relações entre pessoas, conhecimentos e práticas culturais sem estabelecer lados. Esta proposta tem como base a ênfase na identificação de sujeitos com identidades, diferenças e capacidade de ação (WALSH, 2001). Walsh traz a ideia de "transformação intercultural" que seria realizada a partir da mudança de conceitos, temas e currículos para que estes proporcionem a todos os estudantes habilidades para "analizar críticamente la diversidad cultural, ser ciudadanos activos y respetuosos de las diferencias, participar eficazmente en la resolución de problemas concretos que impiden la interculturalidad, y ser responsables y solidários" (WALSH, 2001, p. 22).

O trabalho de Catherine Walsh sobre a pedagogia decolonial sugere a construção de meios de pensar e repensar a educação. Ao compor esta reflexão para a educação básica é possível problematizar o que é ensinado de forma mecanizada, apoiada por um currículo conteudista com ênfase em conhecimentos colonizados e também colonizadores. Ela reúne outras proposições, como a de Paulo Freire quando se preocupa em produzir uma educação que promova ao estudante a possibilidade de pensar criticamente e estabelecer uma relação com o seu próprio ser, como sujeito de ação (WALSH, 2014). Ou ainda, na proposta pedagógica de Frantz Fanon que compreende um processo de desaprendizagem com base na invenção, intervenção e ação (WALSH, 2014).

Neste sentido, este trabalho desenvolveu uma sequência didática diferenciada, que permite a construção do conhecimento histórico a partir do protagonismo dos estudantes na produção de fontes para esta pesquisa, levando em consideração a experiência de vida e conhecimentos e saberes dos envolvidos. A proposta foi tornar possível oportunidades de problematização de ideias preconcebidas e generalizadas sobre os migrantes, presentes em currículos tradicionais e a maneira em que jovens concebem essas pessoas. Para assim, fomentar a identificação, reconhecimento e humanização de suas trajetórias.

Sujeitos históricos, conhecimentos e saberes a partir do tema da migração

Os questionários desenvolvidos com os jovens buscaram dados sobre suas experiências, saberes e conhecimentos, sempre objetivando potencializar o protagonismo dos estudantes como sujeitos históricos, produtores de fontes para esta pesquisa. A proposta buscou compreender como entendem o conceito de migração, carregam categorias e estereótipos sobre pessoas migrantes e também, desenvolver a ideia de que o processo migrante é realizado a partir de trajetórias de vidas humanas.

Uma parte da sequência didática[3] buscou levantar noções sobre a migração de pessoas, a conceituação do termo e aspectos que eles acreditavam motivar os migrantes e suas demandas e possibilidades[4]. A partir das respostas foi possível perceber a ideia de movimento de pessoas, com a noção de mudança de pessoas de um lugar para outro, sem a abrangência do espaço percorrido. Além disso, a maioria dos participantes arrolou entre os motivos para os processos de migração: casos de violência ou de insegurança em seus locais de origem, situações de refugiados e da ilegalidade no processo de migração.

Esta generalização pode ser explicada pelo contexto atual em alguns países, com ampla divulgação nas mídias, que apresenta o crescimento do sentimento de aversão a imigrantes que ingressam em outro país sem a documentação necessária. Este movimento se destaca na parte ocidental da Europa, que recebe levas de africanos e europeus orientais e no continente americano (CREREM, 2004).

Em uma das respostas, a participante, ao mencionar a necessidade de segurança para aqueles que procuram um novo país para viver, também traz a dificuldade de adaptação dos migrantes. Segundo ela, "se habituar num local novo é muito difícil para conviver com diferentes pessoas, algumas ficam falando pelas costas, comentários que são constrangedores". A referência ao preconceito

3 Nesta atividade, dos 26 participantes, 24 entregaram suas respostas.

4 O primeiro instrumento da sequência didática trazia três perguntas: "O que é migração? Por que você acha que as pessoas migram? Todas as pessoas podem migrar? Explique."

que pessoas migrantes passam em um novo país, trazida pela discente, pode ser entendida a partir da ideia de que os migrantes mesmo que necessários para determinados serviços, são vistos como ameaças naquele novo país, outros tantos são esquecidos, "invisibilizados" ou apagados dos relatos migratórios (TRUZZI; MONSMA, 2018, p. 102)

Com esta atividade esperava-se identificar e apreciar saberes e/ou conhecimentos construídos e trazidos pelo discente como demonstra o fragmento a seguir:

> Migração é o ato de mudar de lugar, migrar. Digamos que migrar é algo maior do que mudar de cidade ou casa, maior no quesito de mudar país. Ao migrar de um país para o outro *vemos diferentes pessoas, culturas e costumes*; o que pode ser estranho no começo, porém, ao longo com o que *você se acostuma*, vira um ato normal.
> O motivo de alguém migrar é pessoal, ela pode ter migrado por *muitos motivos*; alguns podem ser por emprego, por um estilo de vida melhor, etc. Contudo, não é sempre por uma necessidade, pode ser desejo e/ou opção. Migrar não é sinônimo de necessidade. Muitas pessoas migram por causa de um sonho, porque têm desejo. O significado da palavra migrar é relativo.

Em primeiro lugar, a estudante demonstra sensibilidade ao considerar que "migrar é algo maior do que mudar de cidade ou casa", pois demonstra estimar o conhecimento de uma nova cultura e que esse processo parece ser complexo no início e logo o migrante passa a se acostumar. Além disso, sua argumentação continua buscando relativizar os motivos das pessoas que migram, parece que toma cuidado para não estabelecer hierarquias entre as demandas migrantes. Assim, a participante buscou enxergar que o processo de movimentação de pessoas é composto por indivíduos e são trajetórias de vidas que compõem as várias histórias de migrantes.

Esta noção também pode ser interpretada em resposta de outra menina: "migração é deixar toda uma vida para trás em um lugar e começar de novo". A frase da estudante possibilita perceber a importância que ela dá a "vida" de uma pessoa. Com esta afirmação, ela estima a trajetória de quem muda do seu lugar e deixa uma vida para trás: ela valoriza as vivências precedentes ao

momento da migração e que a mudança seria o ponto de recomeço de novas experiências de vida.

As respostas se esquivaram de padrões tradicionais do ensino disciplinar, trouxeram elementos de sensibilidades com olhares de estudantes de 12 anos. A maneira que discentes apresentaram seus conhecimentos "não acadêmicos" demonstra que buscaram tratar com humanidade e sensibilidade àqueles que por algum motivo migram. As respostas citadas acima podem ser compreendidas a partir da ideia de que migrantes "são seres humanos, que além de trabalhar, sentem, desejam, sonham elaboram projetos para o futuro" (MONSMA; TRUZZI, 2018, p. 72) enquanto refugiados, "também estão buscando melhores capacidades como parte de trajetórias familiares, educacionais e de carreira de longo prazo" (WEIß, 2018, p. 121).

A prática de sala de aula é enriquecida com a noção de "ecologia de saberes" (SANTOS, 2007) em que relaciona o conhecimento construído na escola com aquele proveniente da experiência do estudante. Estes estudantes não tiveram contato com a produção acadêmica aqui referenciada, apesar de conseguirem refletir de maneira condizente com o conhecimento científico sobre o tema. Apesar destes exemplos se configurarem em uma pequena amostragem, é possível experimentar uma alternativa de produção de conhecimento realizada a partir dos diversos saberes, sem desvalorizar suas procedências: o conhecimento do estudante, conhecimento escolar e acadêmico.

Neste sentido, outra atividade[5] se trata de uma dinâmica de interpretação de 12 imagens de pessoas, migrantes e não migrantes[6]. O exercício consistiu na

5 Uma das atividades demonstrou que 80% das trajetórias dos ascendentes dos estudantes não são provenientes de cidades do interior do estado, com maior ocorrência de locais da região Centro Oriental Rio-Grandense e Sudeste Rio-Grandense. Enquanto o número de pessoas, entre pais e/ou responsáveis pelos jovens, nascidas em Porto Alegre e região metropolitana chega a 62%. A mudança de cidades dos avós das crianças parece se enquadrar em uma fase de transição dos parâmetros migratórios brasileiros. Os números dos fluxos de migração de longa distância diminuíram, dando espaço para a movimentação de pessoas para cidades mais próximas. Os pais dos estudantes, na sua maioria, mantiveram-se na cidade de Porto Alegre e região metropolitana, talvez pelo contexto do movimento pendular nas metrópoles brasileiras (BRITO, 2009; PATARRA, 2003; JARDIM, BARCELLOS, 2005; BAENINGER, 2001).

6 A atividade contou com apresentação de a uma sequência de imagens de rostos de crianças e adultos de várias procedências e em vários locais do mundo. As imagens foram retiradas de reportagens que traziam experiências migrantes reais e principalmente a partir do projeto do fotógrafo Alexander Khimushin intitulado World In Faces, que visitou 84 países e fotografou rostos de muitas nacionalidades. A ideia foi problematizar com os discentes o processo de definição da origem de uma pessoa a partir de uma imagem. O exercício trazia a pergunta "Trata-se de uma pessoa migrante?" Sim ( )Não ( ) em cada fotografia, e o participante deveria escrever os motivos que o levaram a sua decisão.

atribuição da condição de migrante ou não pelos participantes, bem como a explicação dos motivos que os fizeram escolher suas respostas. Segundo Santoro, os seres humanos enquanto grupo criam estereótipos como instrumentos cognitivos para interpretar a realidade em que vivem: para direcionar as ações e reações sobre as informações procedentes da experiência humana. Para o autor, "o problema nasce do fato de que estas podem consistir ou transformar-se em um receptáculo de preconceitos danosos para determinados grupos de pessoas e ter efeitos profundamente discriminatórios sobre tais grupos" (SANTORO, 2014, p. 17). Determinadas simplificações e generalizações podem se configurar prejudiciais e excludentes para alguns grupos, como no caso de migrantes, estrangeiros ou não, que se estabelecem em locais com comunidades já consolidadas. Esta prática didática permitiu a elucidação de categorias e estereótipos sobre os migrantes, que contribuiu para o debate e problematização dos efeitos discriminatórios sobre determinados indivíduos ou grupo de pessoas.

Para sugerir as origens das pessoas analisadas, os participantes se apegaram em detalhes para referência. Por isso, foram mencionados aspectos das roupas, da fisionomia, da postura e feições das pessoas. Neste processo de interpretação, algumas categorias foram movidas pelos envolvidos, como a ideia de que migrantes passam por dificuldades, crises e violências e por isso a aparência triste denuncia sua condição, ao mesmo tempo que a felicidade não lhe confere a posição migrante e que classes sociais mais baixas estão relacionadas a mudança, principalmente pela busca de uma vida melhor.

A classe social foi relacionada à cor da pele das pessoas, quando a situação de pobreza foi anexada ao contexto histórico da instituição da escravidão. Para os jovens, devido a ela, as pessoas são pobres e precisam migrar atrás de recursos. Este tema é recorrente no ensino de história afro-brasileira e a problemática está em não enfatizar as consequências da escravidão marcada por demandas sociais graves e significativas, mas trabalhar as manifestações culturais e políticas da população negra, vivas e presentes, nas cidades ou comunidades próximas ao discente (ABREU; MATTOS, 2008).

As categorias e estereótipos trazidos nas respostas demonstraram um forte apego a elementos étnicos que podem ser compreendidos pelo que Hall considera como uma forma "fundacional" de referimos elementos constituintes de uma etnia: língua, costumes, tradições, sentimento de lugar como suas características culturais (HALL, 2006, p. 62). Neste sentido, os estudantes parecem compreender estas pessoas como pertencentes a uma cultura, uma etnia, influenciados pela ideia de uma tradição demonstrada pelas roupas que usam e pela quantidade de adornos que apresentam, pela fisionomia e pela cor da pele. Por exemplo, na interpretação da imagem de duas mulheres negras, aquela que não trazia consigo muitos acessórios e adornos foi relacionada ao continente africano enquanto a segunda que posa para a fotografia com roupas com detalhes mais perceptíveis é definida como indígena.

Os estudantes também mencionaram a dificuldade de integração na comunidade receptora e a ideia de que não possuem ou são desqualificadas para o trabalho. Contudo, algumas respostas problematizaram o exercício. Uma das meninas afirmou que "pensar que eles são imigrantes só pela cor de pele é um estereótipo". Na fala, a garota considera que somente a referência da cor da pele não poderia refletir a condição de migrante daquelas pessoas analisadas. Inclusive, quando os jovens tiveram que informar as dificuldades do exercício, em geral, reclamaram a falta de contextualização das imagens e como receavam serem preconceituosas.

Este receio foi perceptível quando estes não mencionaram as palavras "negro ou negra" entre as respostas e outros termos foram escritos para contornar a necessidade do uso da palavra. Com a substituição por "pele escura", como na seguinte afirmação: "Pois sua pele é escura e a maneira dos que migram são assim e sua roupa está esfarrapada – NÃO QUERO SER PRECONCEITUOSA". Esta participante escreveu, em letras maiúsculas, que não queria ser preconceituosa, mas relacionou a cor da pele da pessoa e a roupa esfarrapada com a condição de migrante e não a referenciou como negra, mas uma pessoa de "pele escura". Também mencionaram "cor de pele diferente" e que "elementos faciais condizem com a roupa, [assim] parece que ela nasceu na África", ou ainda, "elementos faciais"

que “condiz” com as roupas esfarrapadas para descrevê-la. No caso, os “elementos faciais” e as roupas esfarrapadas indicariam o fato de ser uma mulher negra e pobre, assim africana. Estas respostas trazem preconceitos internalizados e o estereótipo generalizante que simplifica a África como um continente homogêneo que composto apenas de pobreza e fome (CARVALHO; CASTRO, 2017).

Foi possível perceber que os estudantes buscaram encontrar termos correspondentes justificar suas respostas. Esta situação pode ser explicada por uma condição racista histórica. A referência a África vem sendo construída relacionada a ideia de exótico, mas carregada de repúdio, enquanto a palavra negro foi talhada a partir da dualidade “luz e sombra”. Enquanto o branco representa o belo, bom, justo, humanidade, o negro simboliza valores indesejáveis do feio, injusto, da animalidade. Representação esta que fomentou um sentimento profundo de “horror” (SANTOS, 2002, p. 280).

Esta simbologia promoveu a constituição de visões de superioridade, racistas e excludentes. A menção do termo negro assim é acompanhada de uma construção discursiva carregada historicamente de elementos negativos. No Brasil, desde o período colonial ocorre a discriminação daquele que não poderia escapar da “classificação de ‘negro’” (ABREU; MATTOS, 2008, p. 10). Sendo assim, parece que os estudantes buscaram escolher outras palavras para se referir a pessoas negras, para fugir da força preconceituosa que a palavra carrega em uma sociedade racista, como a brasileira.

Nesta atividade foi possível perceber o protagonismo dos estudantes quando problematizaram o exercício de julgamento das imagens, mas as respostas da questão do questionário: “migrante tem cara?” trouxeram ainda mais exemplos de construção de conhecimentos e olhares críticos sobre o tema. As respostas revelaram que a maioria considera que não, “pois qualquer pessoa pode ser migrante”, “um estadunidense ou africano, não importa”, e ainda, seria “difícil dizer que sim pois vivemos em um mundo onde países tem diversas culturas”. Algumas respostas colocaram que não seria possível inferir, pois migrantes e não migrantes podem ser felizes ou não, que as pessoas têm “traços misturados”, podem ser ricas ou pobres. Para eles, acessórios, formas de se vestir e comportamentos podem indicar

se uma pessoa é ou não migrante, se fosse possível "saber seu comportamento, e também suas adaptações" seria possível identificar com mais facilidade. Desta forma, confirmam a impossibilidade de identificar a trajetória de migração de uma pessoa por uma imagem, mas se soubessem detalhes de seu comportamento ou contexto, a identificação seria facilitada.

Até esta parte da sequência didática, é admissível afirmar que objetivos foram alcançados: mesmo que os dados carreguem estereótipos e preconceitos esperados, as informações apresentadas e analisadas compõem um diagnóstico acerca da realidade de sala de aula estudada. Além disso, foi possível identificar experiências trazidas pelos discentes, que indicaram análise crítica sobre posturas, julgamentos e problematizações de formas de pensar e ver o mundo. Essa análise crítica demonstra aspectos do protagonismo dos estudantes, quando estes revelam consciência sobre os elementos estudados, assim puderam agir como produtores de conhecimento.

Identificação, Pertencimento
e Reconhecimento do outro na migração

A pesquisa também objetivou alcançar outras informações acerca da construção do conhecimento histórico, pessoal e relacional dos estudantes sobre o tema da migração e imigração e especialmente em relação ao ser humano migrante. Para isto, a proposta previa dois formatos de entrevistas: a primeira foi produzida pelos discentes com pessoas escolhidas entre o círculo de amizade e familiar; a segunda foi realizada com um imigrante venezuelano que participou de uma conversa com os estudantes.

Ao todo foram realizadas dezoito entrevistas e os dados trazidos mostraram que mesmo entre indivíduos que realizaram um movimento de migração, nem todos se consideram como migrantes. Além disso, em relação aos motivos que levaram os entrevistados a mudar, a maioria das respostas envolveu a procura ou propostas de emprego e melhor qualidade de vida. As dificuldades de relacionamentos e adaptação vivenciados e mencionados pelos familiares

próximos aos discentes, pareceram chamar a atenção deles, pois alguns contavam as histórias dos seus entrevistados no momento da entrega da atividade, ou comentavam em alguma outra oportunidade de conversa e relacionavam com os conteúdos que estávamos trabalhando no componente curricular. Também sobre a trajetória dos entrevistados, os estudantes perguntaram sobre situações significativas, que suscitaram informações que no geral, citaram problemas financeiros com emprego e moradia e dificuldades de convivência com algumas pessoas. Mas também os relacionamentos estabelecidos no processo estiveram presentes, lembradas como situações agradáveis e significativas nas trajetórias destes migrantes.

Os dados trazidos pelas entrevistas apresentaram aspectos de trajetórias reais, de migrantes, que na maioria dos casos já se encontravam adaptados ao novo lugar. Também informaram situações significativas de problemas e de satisfação, o que demonstra a complexidade do processo e a humanidade das relações da movimentação migrante. O objetivo desta parte da sequência didática era que estes estudantes pudessem ter contato com aspectos das histórias de migrantes conhecidos, para assim, poder relacionar com a ideia de que qualquer pessoa pode ser migrante e aqueles estereótipos e preconceitos que eles mencionaram na atividade anterior, também estiveram presentes na história de vida de seus parentes e amigos. Eles assim, puderam fazer o exercício de humanizar o ser migrante, afinal, pessoas próximas a eles também viveram e sentiram o processo.

A segunda experiência de entrevista foi realizada com um imigrante venezuelano, pai de aluno da escola. As perguntas giraram entre os temas do que sente mais falta do país de origem, o que o fez migrar e qual foi o estopim para realizar a mudança de país, as dificuldades de arranjar emprego e a maneira que foi tratado em Porto Alegre.

Durante o período disponibilizado para a entrevista, os participantes ficaram atentos e levantavam a mão para realizar suas perguntas. Após sua apresentação, o entrevistado passou a conduzir a escolha de quem realizava as perguntas e a conversa transcorreu rapidamente. Os jovens pediam com braços levantados para falar e ouviam atentos as respostas. O entrevistado se mostrou

solícito e aberto, compreendeu a faixa etária dos estudantes e respondeu todas as perguntas com senso de humor, que fez com que os estudantes rissem e saíssem da aula comentando as falas e risadas da conversa.

As impressões dos participantes trouxeram elementos importantes para a construção de um olhar humanizado sobre a trajetória de quem migra. Alguns textos trouxeram a menção de que o entrevistado não havia sofrido preconceito, diferente de sua mulher e seu filho que ainda sofria com o preconceito na escola, e sentia saudades da Venezuela. Mencionaram o fato de ele enviar ajuda financeira à mãe na Venezuela e ter afirmado que considerava impossível o encontro de toda a família. Comentaram muito sobre o processo de mudança e adaptação e pareceram impressionados por ele ser proveniente de uma família que tinha boas condições de vida, inclusive ter carro e o filho em escola particular naquele país.

Foi possível perceber que eles se preocuparam mais em comentar os elementos que identificam o processo de sua adaptação no Brasil, mais especificamente Porto Alegre/Rio Grande do Sul, como o fato de ele gostar de churrasco e de um time de futebol gaúcho. Mas também o fato de gostar do programa de humor mexicano da década de 1970 e 1980, Chaves, que ao falar ele corrigiu "*Chavo del 8*" em espanhol e também o fato de jogar vídeo game e gostar muito, como alguns dos estudantes. É possível perceber esta identificação no comentário "foi bom saber, que mesmo vindo de outro país, a rotina das pessoas é/era a mesma rotina e mesmos gostos, já que alguns pensam que quem vem de outro país vem de outro mundo". Este trecho finaliza o texto do participante, que parece convencido que as pessoas migrantes possuem gostos e rotinas como as deles, e não "vem de outro mundo", ou seja, são pessoas como eles.

Os estudantes registraram elementos, situações e impressões após a entrevista a partir do processo de reconhecimento e identificação dos discentes com o entrevistado, tanto que em geral, mencionaram características como uma pessoa aberta e muito sensível, que não teve receio de contar sua história, situações que consideraram de superação e de conquistas. Eles mencionaram em seus textos sentimentos como: alegria por conhecer a história de "superação" de alguém que passou por dificuldades, emoção com seu depoimento e com o

sofrimento que passou no tempo de mudança e de adaptação e pelo amor que tem pelo filho, surpresa com a possibilidade de alguém "falar de uma coisa triste, como se fosse uma coisa normal". Alguns, além de citar as emoções, compararam a experiência de dificuldade com sua realidade de vida, mencionando que se sentiam incomodados por terem reclamado de alguma situação ou problema que haviam passado. Como é possível perceber no seguinte relato: "Eu amei toda a entrevista com o (nome do entrevistado), cada palavra que ele disse irá ficar na minha memória e no meu coração, pois fiquei comovida com sua história".

Apesar de um relato de vida trazer consigo a seleção de momentos, dificuldades e conquistas, e não abranger o todo das vicissitudes de uma trajetória, a fala do imigrante venezuelano proporcionou humanidade ao trabalho e também ao processo de aprendizagem e construção do conhecimento dos discentes. A experiência de proporcionar o contato com alguém que migrou, provavelmente não retirou estereótipos sobre a realidade migrante, mas possibilitou que estudantes pudessem humanizar o olhar sobre as diversas perspectivas de vidas que se movimentam para um novo lugar. Assim, é possível afirmar que a atividade deu espaço para um processo que inverte a lógica "desumanizadora" das Ciências Humanas. Essa perspectiva impulsiona a rever o processo classificatório dos nossos "olhos internos" como docentes, diante de uma ordem hegemônica acerca do conhecimento, que estabelece "critérios de valor sobre seres e saberes" (WALSH, 2015, p.106). Assim problematiza a classificação de valores entre seres e saberes, que ignora experiências por não fazerem parte de uma lógica racional.

Os participantes desta sequência didática puderam ter contato direto com uma trajetória de vida, com uma experiência humana, com saberes provenientes de um lugar diferente e de um processo de imigração, que livros didáticos e dados diagnósticos e estatísticos não dariam conta e nem representariam a potência deste aprendizado. A oportunidade de identificação e reconhecimento de uma trajetória, possibilitou a humanização da sequência didática. O tema da imigração não foi trabalhado, apenas por conceitos, conteúdo e habilidades, mas foi a representação da experiência de vida de um sujeito, humano e vivo, como cada estudante presente na atividade.

Considerações finais

A prática desta pesquisa demonstrou como a emoção foi importante para o desenvolvimento dos objetivos. Foram nos diferentes momentos de identificação e estabelecimento de relações, seja com familiares ou mesmo com o imigrante, que proporcionaram que discentes envolvidos nas atividades, pudessem desenvolver o reconhecimento de uma vida humana. Ali, naquela situação de troca e de aprendizado, o termo migrante deixou de se referir a um personagem inanimado do livro didático, que costuma ser representando como um número sem vida, não visto individualmente, diante de uma massa de pessoas que se deslocam, para se tornar uma pessoa com uma trajetória real, que sente, que joga vídeo game e gosta de Chaves como eles.

Cada trajetória revelada na pesquisa se trata de uma vida real. Vida humana que sentiu, viveu e criou lembranças. Foram elas que contribuíram para a construção do trabalho. Foram os próprios migrantes que revelaram para os envolvidos na sequência didática, a complexidade de estudar as migrações. Os jovens puderam refletir e problematizar a ideia de tratar migrantes como uma massa sem vida, mesmo que composta por pessoas. A proposta foi desenvolver a noção de que no processo de migração são os seres humanos que se movem com suas histórias, vivências, realidades e experiências e não se configuram apenas em ondas ou fluxos de migração, representados, unicamente, por números ou por setas sobre um mapa.

O trabalho também demonstrou a riqueza de fontes de pesquisa produzidos a partir da ação protagonista dos jovens. O desenvolvimento desta pesquisa permitiu ainda destacar que os estudantes podem contribuir na produção de conhecimento a partir de suas experiências e vivências. Além disso, o tema da migração pode ser trabalhado para não privilegiar apenas determinadas visões da história, mas também aquelas provenientes de diversos olhares sobre o mundo, ou sobre realidades de vida.

Neste sentido, considero como significativa contribuição desta pesquisa para o ensino de História, com a possibilidade de desenvolver a humanização dos

olhares dos estudantes sobre o processo de migração ao ponto de identificarem as diversas realidades e trajetórias que o compõem, ou seja, que são pessoas reais, com sentimentos, emoções e experiências de vida únicas que constituem o movimento de pessoas. Se esta pesquisa conseguiu de alguma forma "des-cobrir" estes sujeitos da invisibilidade da exclusão, mesmo que seja para um estudante, ela alcançou seu objetivo: apresentar a complexidade do processo e humanizar o olhar sobre o indivíduo que migra.

Referências

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 21, nº 41, jan/jun 2008, p. 5-20. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/eh/v21n41/01.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

BARTLETT, Lesley. et al. Migração e educação: perspectivas socioculturais. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. especial, p. 1153-1171, dez. 2015.

BRUMES, Karla Rosário; LOURENÇO, Cristiane Aparecida. População e migrações em livros didáticos do ensino básico: os referenciais teóricos e práticos. *In*: **Revista Espaço e Tempo Midiáticos**, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/midiaticos/article/view/3165/9454. Acesso em: 07 mar. 2021.

CAINELLI, Marlene. Educação Histórica: perspectivas de aprendizagem da história no ensino fundamental. **Educar**, Curitiba, Especial, p. 57-72, 2006. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/5548/4061. Acesso em: 07 mar. 2021.

CARMO, Maria Andréa Angelotti; ABREU, Rosyane de Oliveira. Ensino de História e experiências de vida: aproximações possíveis. **Cadernos de Pesquisas**, Uberlândia, v.26, n.1, jan./jun. 2013.

CARVALHO, Isabela Bastos de; CASTRO, Alexandre de Carvalho. Currículo, racismo e o ensino de língua portuguesa: as relações étnico-raciais na educação e na sociedade. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 38, nº. 138, p.133-151, jan.-mar., 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/es/v38n138/1678-4626-es-38-138-00133.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

CREREM, Mônica Teresa Costa Sousa. A situação dos imigrantes ilegais no continente americano: a contradição norte-americana. **Novos Estudos Jurídicos**, v. 9, n. 2, p. 435-449, maio/ago. 2004.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação os projetos de trabalho**. Artmed: São Paulo, 1998.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. Informe sobre las Migraciones en el Mundo 2020: Capítulo 2. Migración y Migrantes: Panorama Mundial, 2019. Disponível em: https://publications.iom.int/system/files/pdf/wmr_2020_es_ch_2.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

LIA, Cristine Fortes; RADÜNZ, Roberto. Os processos imigratórios dos séculos XIX e XX: diálogos entre o saber acadêmico e a Educação Básica. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 61, p. 257-272, jul./set. 2016.

MONSMA, Karl. TRUZZI, Oswaldo. Amnésia social e representações de imigrantes: consequências do esquecimento histórico e colonial na Europa e na América. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, p. 70-108, set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/soc/v20n49/1807-0337-soc-20-49-70.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

MOTA, Ednaceli A. D.; PRADO, Guilherme do Val T.; PINA, Tamara Abrão. Buscando possíveis sentidos de saber e conhecimento na docência. **Cadernos de Educação**, Pelotas, n.30, p. 109 - 134, jan./jun. 2008.

SANTORO, Emilio. Estereótipos, preconceitos e políticas migratórias. **Revista de Estudos Constitucionais, Hermenêutica e Teoria do Direito**, n. 6, v.1, p. 15-30, jan./jun. 2014.

SANTOS, Boaventura de Souza. Para além do pensamento abissal. **Novos Estudos**, n. 79, p. 71-94. nov. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/nec/n79/04.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

SANTOS, Gislene Aparecida dos. Selvagens, exóticos, demoníacos. Idéias e imagens sobre uma gente de cor preta. **Estudos Afro-Asiáticos**, ano 24, nº 2, p. 275-289, 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/eaa/v24n2/a03v24n2.pdf. Acesso em: 07 mar. 2021.

SCORE, M. Apud BRUMES, Karla Rosário; LOURENÇO, Cristiane Aparecida. População e migrações em livros didáticos do ensino básico: os referenciais teóricos e práticos. **Revista Espaço e Tempo Midiáticos**, v. 1, n. 1, p. 208-22, 2016. Disponível em: https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/midiaticos/article/view/3165/9454. Acesso em: 07 mar. 2021.

SIMAN, Lana Mara de Castro. A temporalidade histórica como categoria central do pensamento histórico: desafios para o ensino e a aprendizagem. In: DE ROSSI, Vera L. Sabongi; ZAMBONI, Ernesta (orgs.). **Quanto tempo o tempo tem!** Campinas: Alínea, 2003, p. 109-142.

TRUZZI, Oswaldo; MONSMA, Karl. Sociologia das migrações: entre a compreensão do passado e os desafios do presente. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 20, n. 49, p. 18-23, set./dez. 2018. Disponível em http://dx.doi.org/10.1590/15174522-02004901. Acesso em: 07 mar. 2021.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Revista Visão Global**, Joaçaba, v. 15. n. 1-2, p. 61-74, jan./dez.2012. Disponível em: http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/issue/current/showToc. Acesso em: 07 mar. 2021.

WALSH, Catherine. **La educación intercultural en la educación**. Perú: Ministerio de Educación, 2001.

WALSH, Catherine. Pedagogías decoloniales caminhando y perguntando. Notas a Paulo Freire desde Abya Yala. **Revista Entramados - Educación Y Sociedad**, año 1, n. 1, p. 17-31, 2014.

WEIß, Anja. Tornar-se refugiado: uma abordagem de trajetória de vida para a migração sob coação. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 20, n. 49, p. set./dez. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/soc/v20n49/pt_1807-0337-soc-20-49-110.pdf Acesso em: 07 mar. 2021.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa**: como ensinar. Porto Alegre: Artmed, 1998.

RAGISMO

1

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

BRANQUITUDE, ENSINO DE HISTÓRIA E EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UM ESTUDO COM TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL DO RIO GRANDE DO SUL

Cleber Teixeira Leão

Introdução

Neste breve espaço de reflexão, pretendo apresentar uma síntese da pesquisa realizada com turmas do 7º ao 9º ano do Ensino Fundamental, em duas escolas públicas estaduais do Rio Grande do Sul, entre 2018 e 2020, onde o conceito de branquitude foi apresentado de forma indireta, a fim de compreender se seria possível que eles localizassem os diferentes significados que escondem o "ser branco", e, também, os privilégios ou vantagens que ser branco representa, frente aos demais grupos raciais.

A História sempre teve um papel extremamente importante na construção de um modelo de estado nação, como enfatizado por Caimi (2001), seja na elaboração de símbolos nacionais que percorrem o imaginário da população, seja como elemento formativo das massas de educandos, que são apresentados a um modelo historiográfico que está fortemente ligado aos padrões estéticos, epistemológicos, culturais e sociais do branco colonizador europeu.

Pensar historicamente no Ocidente é, portanto, pensar em uma história brancocêntrica e eurocentrada, ou seja, o modelo de civilização, cultura, relações sociais, de poder e subalternidade tomando como base as experiencias civilizatórias e de dominação dos brancos europeus. Esse modelo de História foi elaborado e é apresentado aos estudantes e a própria sociedade como um todo, a partir da ideia de que o branco europeu molda o padrão de humano a ser buscado pelos demais.

Romper este modelo historiográfico, que coloca o homem branco como padrão civilizatório, é quase impossível, no entanto, é necessário problematizá-lo, fazendo com que os estudantes consigam identificar o que é ser branco a partir dos privilégios que este grupo ou grupos desenvolveram ao longo do tempo. Pensar nos grupos brancos racialmente é pensar em relações raciais e étnicas, que produzem aproximações e afastamentos, que se traduzem em poder e subalternidade, em normal e exótico, pois o branco se coloca no centro das questões raciais como aquilo que é "normal", cabendo aos demais grupos por ele racializados, o papel de "diferente", de "exótico", de "anormal".

Pensar no branco ou grupos brancos a partir do conceito de branquitude propicia compreender as tensões raciais sob uma nova perspectiva, deslocando o olhar dos grupos raciais que sempre foram o problema ou objeto de estudo, os negros e indígenas, para os grupos brancos. Compreender como o branco e seus privilégios são apresentados dentro do currículo de História e como os estudantes compreendem o que é ser branco, bem como os termos que escondem o significado de ser "branco" amplia, consideravelmente, pensar as questões raciais sob a perspectiva histórica.

Neste sentido, a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) foi um dos aspectos mais significantes deste estudo, pois foi apresentado aos estudantes de uma forma diferente, não focando nos negros e indígenas, nem tampouco nas resistências ou o racismo sofrido por esses grupos. Foram os diferentes grupos brancos, bem como os privilégios ligados a esses, temas dos encontros, o que potencializou muito a compreensão dos estudantes do lugar de privilégio racial branco. Isso gerou tensões em vários momentos entre os estudantes e deles comigo, mas ao retirar do lugar comum a discussão das temáticas raciais, também foi possível pensar o lugar de cada um, com ou sem privilégios raciais.

Os estudos críticos da branquitude: visibilizando o branco como raça

A análise do branco ou grupos brancos é relativamente nova como campo de pesquisa, pois se estruturou de forma mais significativa somente no final do século XX. No entanto, uma série de pesquisadores de áreas distintas passou a pensar nas questões raciais tomando o branco como objeto de análise ou no mínimo sua influência sobre as questões raciais, ainda na primeira metade do século XX. Podemos destacar os estudos de William Edward Burghardt "W. E. B." Du Bois, Franz Fanon, Steve Biko, Cyril Lionel Robert James e Alberto Guerreiro Ramos, dentre os estudos mais significativos.

Os estudos sobre os grupos brancos, como elementos essenciais para compreender a dinâmica e as tensões raciais, ganharam mais força nos Estados Unidos a partir da segunda metade do século passado, mas intelectuais como o psiquiatra martiniquense Frantz Fanon (2008) e o sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos (1995) já localizavam no branco, como grupo racialmente construído, elementos importantes para a compreensão das dinâmicas raciais. Fanon e Guerreiro Ramos propunham, por caminhos distintos, a compreensão da identidade do negro, seus desejos, sua busca pela brancura, através do papel do branco como colonizador e aquele que estabelece e que define o que é "normal".

Os estudos críticos sobre a branquitude ganharam maior ênfase a partir da década de 1990 do século passado, principalmente a partir da sistematização dos privilégios brancos apresentados nos estudos de Ruth Frankenberg (2004), da Universidade da California, que foram fundamentais para o desenvolvimento desta pesquisa. Segundo Frankenberg (2004) podemos compreender a branquitude tomando como base oito elementos, são eles:

1. A branquidade é um lugar de vantagem estrutural nas sociedades estruturadas na dominação racial.

2. A branquidade é um 'ponto de vista', um lugar a partir do qual nos vemos e vemos os outros e as ordens nacionais e globais.

3. A branquidade é um locus de elaboração de uma gama de práticas e

identidades culturais, muitas vezes não marcadas e não denominadas como nacionais ou 'normativas', em vez de especificamente raciais.

4. A branquidade é comumente redenominada ou deslocada dentro das denominações étnicas ou de classe.

5. Muitas vezes, a inclusão na categoria 'branco' é uma questão controvertida e, em diferentes épocas e lugares, alguns tipos de branquidade são marcadores de fronteiras da própria categoria.

6. Como lugar de privilégio, a branquidade não é absoluta, mas atravessada por uma gama de outros eixos de privilégio ou subordinação relativos; estes não apagam nem tornam irrelevante o privilégio racial, mas modulam ou modificam.

7. A branquidade é produto da história e é uma categoria relacional. Como outras localizações raciais, não tem significado intrínseco, mas apenas significados socialmente construídos. Nessas condições, os significados da branquidade têm camadas complexas e variam localmente e entre locais; além disso, seus significados podem parecer simultaneamente maleáveis e inflexíveis.

8. O caráter relacional e socialmente construído da branquidade não significa, convém enfatizar, que esses outros lugares raciais sejam irreais em seus efeitos materiais e discursivos. (FRANKENBERG, 2004, p. 312-313).

No Brasil os estudos sobre a branquitude ganharam força com as pesquisas de Maria Aparecida da Silva Bento (2002), Lourenço Cardoso (2014) e Lia Vainer Schucman (2014). Cada um em sua área de atuação, produziram trabalhos que repercutiram e ampliaram as possibilidades de pesquisa no campo.

Os estudos de Cardoso também foram significativos para a abordagem e o aprofundamento da branquitude como conceito para esta pesquisa. Segundo o autor (2014), a própria ideia de ser branco se desloca dentro de uma perspectiva histórica, podendo determinados grupos humanos serem mais aceitos como brancos do que outros, devido a sua construção história e relações de poder, o que para ele produz o branco-branco e o branco-não-branco.

> Em síntese, ser branco não-branco significa não ser branco estadunidense atualmente. O branco brasileiro é inferior àquele que é superior a todos os Outros. O branco estadunidense representa o que existe de mais moderno. Diferente da ideia de "nem branco, nem negro" brasileiro, o branco norte-americano não se mostra ambíguo quanto à branquitude. Ele afirma-se branco de maneira imperativa em oposição binária à negritude com barreiras raciais rígidas. (CARDOSO, 2014, p. 43).

Neste sentido o modelo de branco-branco, que teria tido origem com os europeus, hoje teria sido deslocado para os estadunidenses, enquanto o branco-não-branco seriam latinos ou europeus que passaram por processo de miscigenação, entre outros. No entanto, como apresentado por Frankenberg (2004), a branquitude através dos privilégios brancos não está ligada apenas a uma questão fenotípica, mas também a como esses grupos se percebem e são percebidos pelos demais, ou seja, os privilégios da branquitude também se mantém estruturalmente no Brasil. Ainda sobre este item Cardoso (2014) afirma que:

> O branco-aqui (Brasil) possui barreiras raciais flexíveis se comparado ao branco-lá (EUA) quanto à "mobilidade racial", isto é, o negro passa-se ou torna-se branco de forma distinta na cultura brasileira e na cultura brasileira e cultura estadunidense. No Brasil, uma simples pele clara, às vezes, é capaz de possibilitar a alguém passar-se por branco em determinadas ocasiões. Diferente da "regra de uma gota de sangue", o branco-aqui (Brasil) comparado ao branco-lá (EUA) é um não-branco, mesmo quando possui fenótipo considerado de branco. Isto é, na sociedade brasileira, seria considerado um branco-branco (branco mesmo), porém, na sociedade estadunidense, seria branco não-branco, ou etnia, ou mais concretamente, "latino", "brasileiro", um não-branco. Jamais branco-branco, ou seja, branco estadunidense, no máximo, "brasileiro branco", uma etnia superior ao "brasileiro negro". (CARDOSO, 2014, p. 44).

Podemos definir, então, que branquitude é um lugar de privilégios do branco que opera tanto na macroestrutura histórica social, quanto na infraestrutura. Pode-se pensar que a branquitude estrutura as relações de poder, padronizando as questões estéticas, determinando conceitos de temporalidade, beleza, poder, entre outros, mas também como forma de localizar a invisibilização do branco como raça.

Para dialogar e visibilizar o branco racialmente, foi necessário adentrar em outros conceitos como raça e etnia, bem como eurocentrismo, já que o "ser branco" pode se esconder por trás de outros significados, sendo necessário afiar o olhar para poder compreender de que forma o branco e seus privilégios se escondem ou se camuflam mascarados por outros termos. O conceito de raça foi apresentado a partir de sua construção histórica e social, utilizando como referencial os estudos de Meinerz (2017) e Munanga (2003), que dialogavam com as propostas de etnia ou etnicidade de Peter Wade (2000) e de eurocentrismo apresentada por Barbosa (2019).

Estes conceitos foram expostos de forma simplificada aos estudantes, sendo que o conceito de branquitude foi o único deles que foi apresentado de forma indireta, pois a ideia era que as turmas chegassem por si só aos elementos centrais desta categoria.

Cada um dos conceitos contribuiu de forma significativa para que as turmas que participaram da pesquisa pudessem compreender como a construção da identidade racial do branco influência direta, ou indiretamente, os conteúdos de História, que são trabalhados em sala de aula diariamente.

A partir dessa breve análise e história da construção do conceito, passo a apresentar a pesquisa realizada em parceria com os estudantes de duas escolas públicas estaduais na cidade de Porto Alegre, onde sou professor-pesquisador. Busquei localizar a branquitude dentro do currículo de História, a fim de também como estes estudantes conseguiriam localizar, compreender e operar com ele.

A branquitude como proposta de pesquisa no Ensino de História

A pesquisa foi realizada com turmas do sétimo ao nono ano em escolas da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul, em comunidades periféricas da zona sul de Porto Alegre. As tensões raciais nestes espaços sempre são presentes, ainda que disfarçadas por problemáticas sociais, culturais e econômicas. O racismo sistêmico e estrutural é presente na vida dos estudantes, de suas famílias e na comunidade escolar, influenciando

significativamente no dia a dia das turmas pesquisadas, mas também para além dos muros e das salas de aula.

As duas escolas que tiveram turmas pesquisadas foram Escola Estadual de Ensino Fundamental Pedro Sirângelo e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Otávio Mangabeira, ambas localizadas no bairro Cavalhada, na zona sul de Porto Alegre. Apesar de ambas serem escolas estaduais, a comunidade escolar de cada uma apresenta peculiaridades. Tanto no aspecto social, quanto racial, as escolas se diferenciam. A Otávio Mangabeira, por ser uma escola central no bairro, passou a receber estudantes brancos, oriundos de escolas particulares e pertencentes a uma classe média baixa, que, empobrecida ao longo dos últimos anos, passou a buscar a rede estadual de ensino. Esta mesma escola também é frequentada por estudante pretos e pardos de vilas próximas de baixa renda, o que a torna muito variada no aspecto socioeconômico e racial.

A escola Pedro Sirângelo tem um público estudantil menos variado do que a Otávio Mangabeira. Os estudantes são, em sua maioria, brancos pobres, residentes no entorno da escola e estudantes que são provenientes de Casas Lar, que foram retirados das famílias pelas mais diferentes razões.

Pensando sobre estas questões, surgiu como proposta de pesquisa a ideia de compreender as tensões raciais, presentes no dia a dia dos estudantes nas duas escolas, mas também perceptível no currículo de História, tomando como base o conceito de branquitude. Buscou-se transformar o branco, que sempre observou, analisou e transformou negros e indígenas em problema ou objeto de estudo, agora em objeto de análise.

O estudo teve um duplo objetivo, sendo que o primeiro consistia em analisar a branquitude no currículo de História e sua vinculação com a BNCC, através de duas coleções de livros didáticos utilizados nas escolas diariamente. O segundo objetivo buscava, através da ERER, compreender como os estudantes localizariam e se apropriariam do conceito de branquitude, tanto nos conteúdos curriculares, quanto em situações cotidianas.

O primeiro objetivo foi analisar a última versão na BNCC e, através das coleções de livros didáticos utilizados nas escolas analisadas, os diversos termos

que escondem, camuflam ou invisibilizam o branco, utilizando para isso a análise de discurso, a partir da abordagem de Foucault (2009). O livro didático não foi objeto de estudo, mas uma ferramenta de análise para chegar aos conteúdos que são estruturados a partir da BNCC, demonstrando uma relação entre o currículo editado e o currículo oficial. As coleções didáticas que serviram de ferramenta de análise foram *Vontade de Saber* da editora FTD e *Projeto Araribá* da editora Moderna.

Tanto na BNCC, quanto nas coleções analisadas, o branco ou grupos brancos não são marcados racialmente, recebendo outros termos que escondem essa marca racial e de privilégios. Termos como colonizador, imigrante, bandeirante, explorador, trabalhador, homem, mulher, criança, entre outros, são utilizados para substituir o ser branco. O branco só aparece marcado racialmente em um aspecto relacional, ou seja, quando colocado frente a outros grupos raciais como negros, indígenas ou asiáticos.

A branquitude também determina os limites epistemológicos, atribuindo um caráter hierarquizante entre o que é considerado ciência ou saberes tradicionais, sendo que a ciência sempre está ligada à figura do branco e seu processo de colonização sobre outros povos, enquanto termos que diminuem a potência cientifica de outros grupos não-brancos são utilizados, como, por exemplo, "saberes das sociedades africanas".

HISTÓRIA – 7º ANO

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO
O mundo moderno e a conexão entre sociedades africanas, americanas e europeias	A construção da ideia de modernidade e seus impactos na concepção de História
	A ideia de "Novo Mundo" ante o Mundo Antigo: permanências e rupturas de saberes e práticas na emergência do mundo moderno
Marcações raciais disfarçadas	Saberes dos povos africanos e pré-colombianos expressos na cultura material e imaterial
Humanismos, Renascimentos e o Novo Mundo	Humanismos: uma nova visão de ser humano e de mundo
O branceontrismo estabelece os conceitos	Renascimentos artísticos e culturais
	Reformas religiosas: a cristandade fragmentada

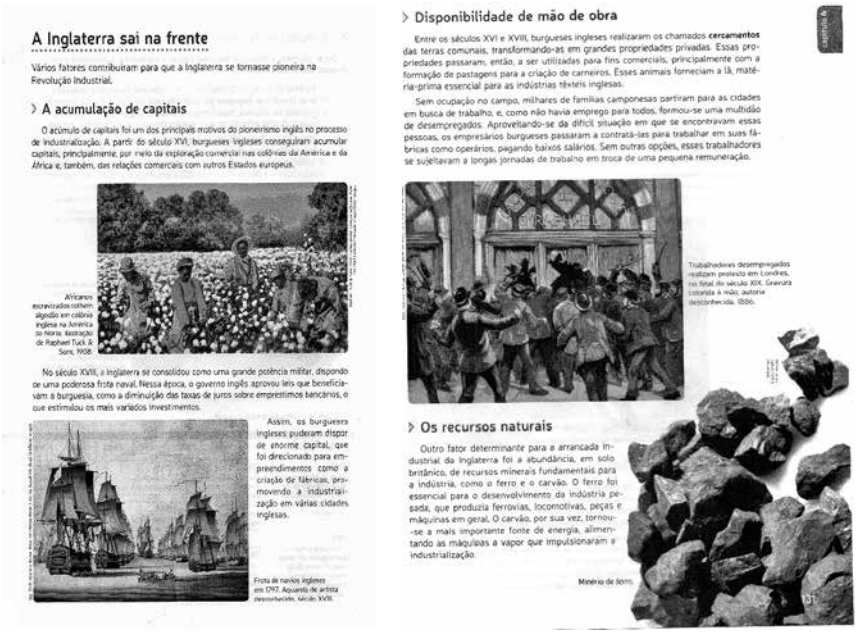
Figura 1 - Unidades temáticas e objetos de conhecimento na BNCC. Fonte: Adaptado de Brasil (2018).

Nas coleções analisadas, essa tendência de camuflagem racial do branco se manteve, ficando nítida a relação direta entre o currículo editado e o currículo oficial estabelecido pela BNCC. Importante lembrar que as coleções utilizadas nas escolas analisadas pertenciam à lista do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD).

Uma das propostas da pesquisa era tentar localizar, primeiramente através de uma revisão bibliográfica e depois em sequências didáticas com os estudantes, onde a branquitude se esconde no livro didático, ferramenta didático-pedagógica utilizada no dia a dia das escolas da rede estadual de ensino.

Questões como as relações de trabalho, o sofrimento, as personalidades históricas e os movimentos sociais permitiram a localização destes elementos de forma mais direta. Um exemplo disso é a necessidade de marcação racial ligada ao trabalho, quando isso faz referência a grupos não brancos.

Na imagem a seguir, trabalhadores negros escravizados etnicamente são marcados como africanos, mas na página seguinte um grupo de trabalhadores brancos em greve não recebe nenhuma marcação. Isso é um exemplo de como o branco ou grupos brancos são colocados como o padrão, a norma, o normal, não precisando receber nenhuma marcação étnica ou racial para serem apresentados como trabalhadores, homens, mulheres, crianças.



A Inglaterra sai na frente

Vários fatores contribuíram para que a Inglaterra se tornasse pioneira na Revolução Industrial.

A acumulação de capitais

O acúmulo de capitais foi um dos principais motivos do pioneirismo inglês no processo de industrialização. A partir do século XVI, burgueses ingleses conseguiram acumular capitais, principalmente, por meio da exploração comercial nas colônias da América e da África e, também, das relações comerciais com outros Estados europeus.

Africanos escravizados colhem algodão em colônia inglesa na América do Norte. Ilustração de Raphael Tuck & Sons, 1908.

No século XVIII, a Inglaterra se consolidou como uma grande potência militar, dispondo de uma poderosa frota naval. Nessa época, o governo inglês aprovou leis que beneficiavam a burguesia, como a diminuição das taxas de juros sobre empréstimos bancários, o que estimulou os mais variados investimentos.

Assim, os burgueses ingleses puderam dispor de enorme capital, que foi direcionado para empreendimentos como a criação de fábricas, promovendo a industrialização em várias cidades inglesas.

Frota de navios ingleses em 1797. Aquarela de artista desconhecido, século XVIII.

Disponibilidade de mão de obra

Entre os séculos XVI e XVIII, burgueses ingleses realizaram os chamados **cercamentos** das terras comunais, transformando-as em grandes propriedades privadas. Essas propriedades passaram, então, a ser utilizadas para fins comerciais, principalmente com a formação de pastagens para a criação de carneiros. Esses animais forneciam a lã, matéria-prima essencial para as indústrias têxteis inglesas.

Sem ocupação no campo, milhares de famílias camponesas partiram para as cidades em busca de trabalho, e, como não havia emprego para todos, formou-se uma multidão de desempregados. Aproveitando-se da difícil situação em que se encontravam essas pessoas, os empresários burgueses passaram a contratá-las para trabalhar em suas fábricas como operários, pagando baixos salários. Sem outras opções, esses trabalhadores se sujeitavam a longas jornadas de trabalho em troca de uma pequena remuneração.

Trabalhadores desempregados realizam protesto em Londres, no final do século XIX. Gravura colorida à mão, autoria desconhecida, 1886.

Os recursos naturais

Outro fator determinante para a arrancada industrial da Inglaterra foi a abundância, em solo britânico, de recursos minerais fundamentais para a indústria, como o ferro e o carvão. O ferro foi essencial para o desenvolvimento da indústria pesada, que produzia ferrovias, locomotivas, peças e máquinas em geral. O carvão, por sua vez, tornou-se a mais importante fonte de energia, alimentando as máquinas a vapor que impulsionaram a industrialização.

Mineiro de ferro.

Figura 2 - Trabalhadores brancos e não-brancos. Fonte: Pellegrine, Dias e Grinberg (2015, p.130-131).

Na mesma página em que são retratados os escravizados africanos, os autores salientam as transformações ocorridas na economia e na sociedade moderna, tomando como base o advento da Revolução Industrial Inglesa, ou seja, ao mesmo tempo em que apresenta os trabalhadores ainda escravizados como mão de obra nos campos de algodão, ressalta o protagonismo do branco europeu como pioneiro nas transformações sociais e comerciais, valorando a esse um caráter positivo de inovação frente aos demais grupos humanos apresentados no mesmo trecho do texto.

> O acúmulo de capitais foi um dos motivos do pioneirismo inglês no processo de industrialização. A partir do século XVI, burgueses ingleses conseguiram acumular capitais, principalmente, por meio da exploração comercial nas colônias da América e da África e, também, das relações comerciais com outros Estados europeus. (PELLEGRINE; DIAS; GRINBERG, 2015, p.130).

Essa estrutura branconormativa foi percebida tanto na BNCC, na sua versão de 2018, que foi objeto de estudo desta pesquisa, quanto nas coleções analisadas ao longo do trabalho, e foi localizada de forma fácil pelos estudantes do 7º ano ao atentarem para os termos que eram utilizados para grupos raciais distintos e ausência destes mesmos termos com relação aos grupos brancos.

O conceito de branquitude na Educação das Relações Étnico-Raciais

Como dito anteriormente, a pesquisa teve um caráter de duplo estudo, focando tanto no conceito de branquitude presente no currículo de História, quanto em como os estudantes compreenderiam, perceberiam e se apropriariam do conceito de branquitude através da ERER.

Para levar os estudantes até o conceito, de forma indireta, foi utilizada como proposta metodológica de problematização o Arco de Marguerez. Essa abordagem possibilita a ampla reflexão do estudante sobre os temas problematizados: "[...] a Metodologia da Problematização como metodologia de ensino, de estudo e de trabalho, [é] para ser utilizada sempre que seja oportuno, em situações em que os temas estejam relacionados com a vida em sociedade." (BERBEL, 1998).

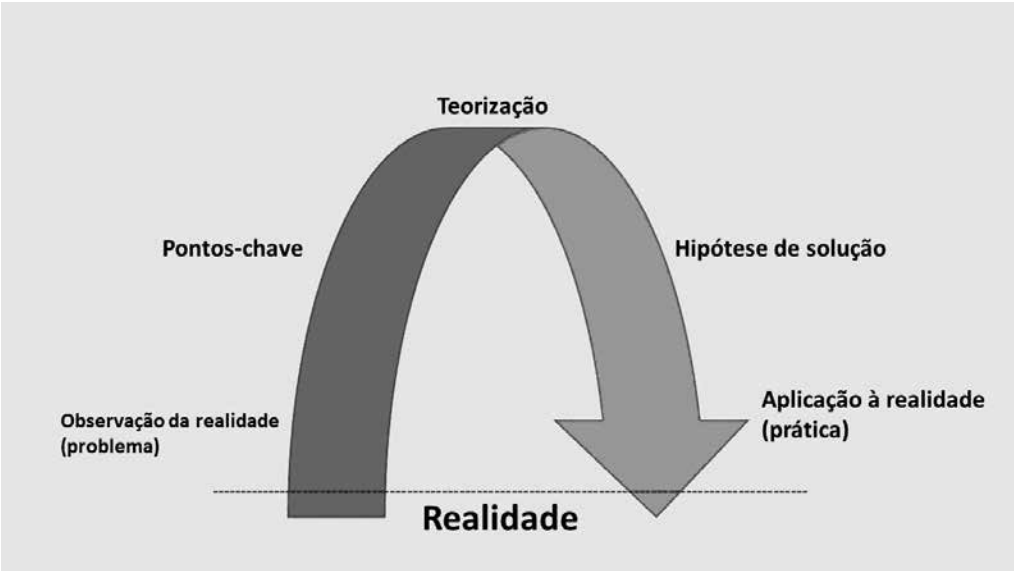


Figura 3 - Arco de Marguerez. Fonte: adaptado de Berbel (1998).

Tomando o Arco de Marguerez como referência, foram elaboradas cinco sequências didáticas para cada turma e ano letivo correspondente, ligando os conceitos que dialogam com a branquitude aos conteúdos curriculares estudados pelas turmas parceiras na pesquisa, ou seja, o currículo foi utilizado como forma de localizar os elementos centrais da branquitude em atividades de ERER.

Os resultados com os estudantes foram muito significativos, revelando que a maioria conseguiu perceber os elementos centrais do conceito de branquitude, identificando os privilégios de ser branco, tanto no conteúdo curricular, quanto em situações cotidianas. Essa percepção sobre os significados que "ser branco" exerce sobre o imaginário coletivo, e também de forma concreta nas relações sociais e históricas, se apresentou em falas como as da aluna K., do oitavo ano: "Quando se fala mulher bonita, estão falando da branca. Sor, tu já viste que quando a gente busca no Google tranças brancas, só aparece elas [...] as brancas sor, só as brancas". Para a aluna R., do sétimo ano, ser branco: "É aquilo que é visto como normal. É o que é bonito para os olhos de todos. É quem tem dinheiro e poder. É parecer da elite".

Essa percepção sobre privilégios brancos foi comprovada através de questionários aplicados aos estudantes, antes e depois de serem apresentados ao conceito de branquitude. O gráfico 1 apresenta, a partir das respostas do questionário realizado na primeira etapa, ou seja, antes da apresentação do conceito de branquitude, como os estudantes ligavam termos positivos ao branco e termos negativos aos não-brancos.

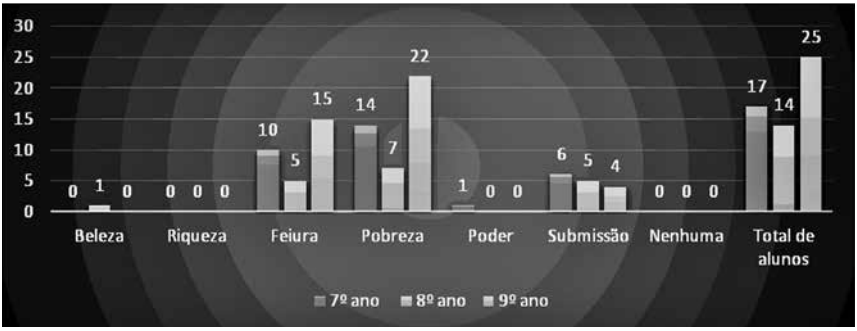


Gráfico 1 - Características atribuídas aos negros. Fonte: Dados da pesquisa

O gráfico 2, elaborado ao final da etapa de aplicação de questionários, apresenta a visão dos estudantes sobre os grupos raciais detentores de privilégios ou benefícios. O que foi percebido é que a maioria dos estudantes parceiros na pesquisa reconhecem que ser branco produz privilégios raciais. Entre os alunos do 9º ano, onde a tensão sobre este tema foi maior e a maioria dos alunos da turma eram brancos, houve significativa abstenção na resposta deste item.

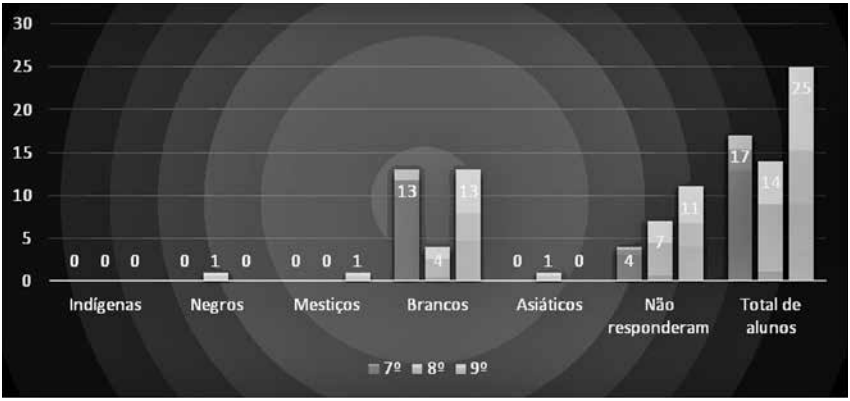


Gráfico 2 - Quais grupos raciais você acredita possuir mais privilégios? Fonte: Dados da pesquisa

As falas de estudantes que se sentiam constrangidos ou não concordavam com as falas dos colegas durantes as etapas da pesquisa também foram consideradas neste estudo, sendo representadas pela fala de um aluno do nono ano: "Ele já vai falar de raça de novo. Quer ver como vai falar mal dos brancos?" ou, quando falamos sobre a violência policial, direcionada na maioria das vezes para jovens pretos e pardos nas comunidades, outro aluno afirmou que: "Não tem nada a ver com raça Sor, é a roupa do cara."

A negação das questões raciais ligadas à violência, às questões econômicas e sociais, expressada na maioria das vezes por estudantes brancos e pardos, não representou falta de compreensão destes do conceito de branquitude, mas sim que eles se sentiam constrangidos ou incomodados sendo colocados neste local de tensões raciais, fazendo aflorar, de alguma forma, ainda mais traumas históricos com repercussões no cotidiano de cada um.

Reflexões finais

Pesquisar e apresentar questões raciais no Brasil não é fácil, provoca incômodos e traz à tona traumas históricos ainda não resolvidos em nossa sociedade. Estas questões estiveram presentes ao longo do percurso deste estudo, seja no desconforto expresso nas falas dos estudantes que participaram da pesquisa, seja na fala de colegas professores brancos nas escolas participantes, se sentindo incomodados ao se depararem com seu lugar de privilégio e questionados pelos estudantes. Uma parte pequena de pais também se sentiu "constrangida" com a temática da pesquisa e ainda mais com professores negros da UFRGS em atividades de ERER na escola, o que foi confundido com ativismo político por alguns pais.

Apesar destes momentos tensos, que na realidade refletem o quão importante é desenvolver atividades sobre as questões raciais no âmbito escolar, o estudo foi bem-sucedido permitindo uma reflexão por parte dos professores, pais, estudantes e uma mudança concreta na minha práxis como professor de História.

A pesquisa propiciou, em seu aspecto de dupla análise, entender como o branco racialmente se “esconde” nos conteúdos curriculares, mas ao mesmo tempo mantém seus privilégios definindo os padrões do que é ser humano, belo, feio, normal, exótico, saberes tradicionais e ciência concreta, a partir das experiencias do homem branco colonizador e sua relação de dominação com povos subalternizados.

Em um outro aspecto, permitiu compreender como traumas históricos como o genocídio das populações indígenas, a escravização e a diáspora dos negros africanos trazidos para o Brasil ainda são, e agora mais do que nunca, tensionadores das questões raciais em sala de aula, que cada vez mais devem ser explorados e problematizados por professores-pesquisadores, permitindo assim uma educação verdadeiramente antirracista. Localizar o branco racialmente, através do conceito de branquitude, permitiu explorar espaços de fala daqueles estudantes que não se sentiam à vontade para expor suas opiniões em sala de aula. Isso só foi possível através da ERER de forma transversal dentro do ensino de história. Contudo, compreendo, tomando como base os momentos significantes da pesquisa nas atividades de ERER, que esta deve se tornar uma disciplina dentro do currículo oficial, a fim de ampliar a potência desses momentos com os estudantes.

Analisar historicamente os grupos brancos, seus privilégios e a manutenção de um estado de invisibilidade racial deste grupo, amplia significativamente a análise dos demais grupos racializados pelo próprio branco, aprofundando e efetivando a ERER. Só pode existir uma Educação da Relações Ético Raciais, quando todos os grupos humanos são apresentados para um debate crítico sobre seu papel nas tensões raciais e na produção dos traumas históricos ainda tão vívidos, reais e com consequências concretas.

Referências

APOLINÁRIO, Maria Raquel (org.). **Componente curricular**: História, 9º ano. 4. ed. São Paulo: Moderna, 2014. (Projeto Araribá).

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (org.). **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRASIL. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília: SECAD, 2006. Disponível em: https://bit.ly/2EiSxK2. Acesso em: 11 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. B**ase Nacional Comum Curricular**: a educação é a base. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 19 maio 2019.

BERBEL, N. A. N. **Metodologia da problematização**: experiências com questões de ensino superior. Londrina: EDUEL, 1998

CAIMI, Flávia Eloísa. **Conversas e controvérsias**: o ensino de História no Brasil (1980-1998). Passo Fundo: UPF, 2001.

CARDOSO, Lourenço. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre a branquitude no Brasil. 2014. 290 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/115710. Acesso em: 14 out. 2020.

CARDOSO, Lourenço. A branquitude acrítica revisitada e as "críticas". In: MULLER, Tania M. P.; CARDOSO, Lourenço (org.). **Branquitude**: estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 33-52.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FRANKENBERG, Rute. A miragem de uma branquidade não-marcada. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004, p. 307-338.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

MEINERZ, Carla Beatriz. Ensino de História, diálogo intercultural e relações étnico-raciais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 42, n. 1, p. 59-77, jan./mar. 2017. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/2175-623661184. Acesso em: 27 jan. 2020.

MORAES, Maria Cândido. **O paradigma educacional emergente**. Campinas: Papirus, 1997.

PELLEGRINE, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber a História**: 7º ano. 3.ed. São Paulo: FDT, 2015.

PELLEGRINE, Marco César; DIAS, Adriana Machado; GRINBERG, Keila. **Vontade de saber a História**: 8º ano. 3.ed. São Paulo: FDT, 2015.

RAMOS, Guerreiro. **Introdução crítica à sociologia brasileira**. Rio de Janeiro: Ed. da UFRJ, 1995.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido o branco e o branquíssimo**: branquitude hierarquia e poder na cidade de São Paulo. São Paulo: Annablume, 2014.

ENSINO DE HISTÓRIA, NARRATIVIDADE E RACISMO: O POTENCIAL ÉTICO DA AULA DE HISTÓRIA

Eliane Goulart Mac Ginity

O presente capítulo é baseado na dissertação de mestrado orientada pelo Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira, do ProfHistória/UFRGS. O tema da pesquisa foi a elaboração de narrativas históricas ficcionais pelos alunos da educação básica e como através destas é possível construir conceitos históricos. Além disso, a proposta era explorar as possibilidades do "e se?". Pretendeu-se, assim, oportunizar aos alunos com o uso da imaginação e da escrita criativa pensar outras possibilidades para história, fazendo da sala de aula espaço de percepção das múltiplas narrativas históricas e, também, de construção das mesmas. Isso a partir de uma determinada provocação, neste caso, os escravizados no período colonial da história do Brasil. Assim, é através deste assunto específico que o trabalho se voltou para a educação antirracista, tomando como base para tal fim os princípios da ERER. O texto apresenta o método de aplicação da atividade, os aportes teóricos e as análises de algumas narrativas.

Ensinar história consiste em produzir e apresentar narrativas sobre o passado para os jovens na escola básica. Certamente, ensina-se e aprende-se história em vários espaços, entretanto, a dissertação centrou sua atenção nesse fenômeno no interior da escola. Mais do que ensinar História, a atenção é com a aprendizagem histórica, ou seja, com a possibilidade de aprender com a experiência do outro, na perspectiva de produzir novos modos de vida, novas soluções para os problemas que se apresentam no presente. Postura essa assumida considerando a sala de aula não apenas como espaço de construção do conhecimento formal, mas também de formação de princípios éticos e solidários, visando uma sociedade menos excludente.

Nesse sentido, pode-se utilizar aqui a noção de passado prático de Hayden White. Segundo o autor, a preocupação central da historiografia, e no caso deste trabalho, do ensino de história, não é a comprovação daquilo que aconteceu, mas sim, buscar no passado motivos para ações no presente, as quais possibilitem superar a realidade em que se vive e, consequentemente, projetar um futuro melhor (WHITE, 2014 *apud* AVILA, 2018), criando novas narrativas históricas a partir de outras já existentes.

Tomar a história como um conjunto de narrativas escritas a partir de vestígios do passado significa pensar a forma como o conhecimento histórico é construído, pois tais vestígios são as marcas deixadas pelos tempos pretéritos. Também chamadas de fontes primárias, tratam-se de documentos oficiais e pessoais, periódicos, imagens, entre outros, em suma, tudo o que é produzido pelos seres humanos e passível de ser utilizado para o estudo do que já aconteceu. Tendo isso em mente, pode-se afirmar que essas marcas refletem as experiências de quem as produziu. Assim, os indícios contêm uma percepção de mundo que, por sua vez, é fruto da visão da sociedade de um período específico. Neste contexto insere-se o historiador, uma pessoa igualmente imbuída dos valores de seu tempo, que através de seu problema de pesquisa e da seleção de suas fontes escreverá sobre o passado.

A partir dessa lógica poder-se-ia pensar que não existe história, pois não há um material que represente o passado tal qual aconteceu e, ao mesmo tempo, o profissional responsável pelo estudo e produção do conhecimento histórico traz consigo experiências capazes de interferir em seu trabalho, causando prejuízos à representação do que efetivamente ocorreu. Isso torna evidente que não é possível reconstruir ou restaurar o passado. Entretanto, de forma alguma tais argumentos negam a existência da História, mas sim, conferem ao passado uma multiplicidade de narrativas, ou seja, outras narratividades, diferentes formas de narrar e escrever a história.

Desse modo, a aula de história como espaço de produção de narrativas foi o foco do trabalho, analisando as estratégias do "e se" como elemento a partir do qual se pode pensar e repensar o que se diz e o que se narra sobre o

passado da escravidão e o presente do racismo a partir da elaboração de uma sequência didática[1]. Essa teve como eixo central a produção de narrativas históricas imaginárias, nas quais a ficção foi um elemento capaz de contribuir na construção do conhecimento e de conceitos históricos. Isso tudo baseado na ideia da provocação, ou seja, em uma pergunta que levaria os alunos a trilhar os caminhos da escrita criativa, através da qual, ao mesmo tempo em que criam essas histórias ficcionais, aprendem conceitos históricos.

Os afro-brasileiros no período colonial da história do Brasil foi o tema da sequência e, consequentemente, das narrativas. Para a elaboração destas foi apresentado aos alunos o seguinte enunciado e provocação: "Escreva uma narrativa histórica ficcional pensando como seria o Brasil hoje se os africanos tivessem vindo para cá em outra condição que não a de cativos, ou e se jamais tivessem vindo". A partir das redações procurei entender quais os conceitos de racismo e identidade operados pelos estudantes, bem como a visão que têm sobre os escravizados. Com isso, pretendi também apreender os posicionamentos ético-políticos dos alunos a respeito do racismo.

Aportes teóricos

Como base teórica para analisar as narrativas, tomei os conceitos de imaginação histórica, sob a perspectiva do já citado historiador Hayden White e narrativas histórica e ficcional do ponto de vista do filósofo Paul Ricoeur, seguidas das orientações da ERER.

Segundo White, a imaginação histórica é a que o historiador usa no momento da escrita de sua narrativa, entre um acontecimento e outro, pois é necessário conectar os seus vestígios (fontes primárias, as marcas do passado), ou seja, dar sentido aquilo que está escrevendo. Assim, o autor da narrativa histórica conduz o leitor, através da linguagem, à sua interpretação (1992, p. 11). Com o objetivo de reconstruir o passado, o historiador deve interpretar os dados que coletou, retirando outros que não são fundamentais para sua narrativa.

1 Trata-se do planejamento das aulas baseado na metodologia da aplicação da atividade, explicada neste texto.

Porém, ficam espaços abertos entre os indícios e a escrita do que aconteceu e, para completar esses vazios, "O historiador deve inevitavelmente incluir em sua narrativa um relato de algum acontecimento ou conjunto de acontecimentos que carecem dos fatos que poderiam permitir uma explicação plausível de sua ocorrência" (1994, p. 65). No caso dos estudantes, os vestígios são os conteúdos formais estudados, assim como seus conhecimentos prévios, e as lacunas serão preenchidas pela sua imaginação.

A concepção de imaginação histórica de Hayden White é indissociável do seu conceito de narrativa histórica, porém, foram os conceitos de narrativa histórica e narrativa ficcional de Paul Ricoeur os escolhidos para embasar esta pesquisa. Segundo o filósofo francês, a histórica tem compromisso com a "verdade", por sua vez a ficcional não. Ambas possuem certas estruturas comuns, por exemplo, têm enredo e intriga, mas não se tratam da mesma coisa. A narrativa histórica é a experiência no tempo e está presa a ele, enquanto a narrativa ficcional está livre do mesmo. A aproximação também se dá em relação às intencionalidades de uma e outra, ou seja, tanto a histórica quanto a ficcional tomam para si elementos da outra, quando estes lhes faltam (2016, p. 311). Mesmo com tais entrecruzamentos, a narrativa histórica tem a função de reconstruir o passado e isto é feito com base nos documentos e a relação com estes aproxima-a do que realmente aconteceu ou teria acontecido (2016, p. 237).

Para explicar a mediação entre tempo e narrativa o autor utiliza-se da noção de tripla mímesis: mímesis I, prefiguração; mímesis II, configuração e mímesis III, refiguração. Essas formam o ciclo hermenêutico ou mimético, onde a ação humana é configurada no texto e reconfigurada na leitura. A prefiguração é a composição da intriga, ou seja, uma pré-compreensão do mundo da ação simbólica, das intencionalidades (objetivos, motivos, agentes, circunstâncias, interação). A configuração é a escrita do autor, a construção da intriga. Trata-se da mediação entre a prefiguração e a refiguração, sendo esta última a recepção da leitura, onde o leitor significa-a. Transpondo o círculo mimético para as narrativas ficcionais dos estudantes, a prefiguração é o conhecimento prévio que têm a respeito de determinado assunto. A configuração é quando escrevem suas

narrativas e a refiguração é a nova compreensão ou novas percepções sobre o tema que desenvolveram em seus textos.

Destaco a terceira parte do círculo mimético, o período da recepção, ou seja, o encontro do leitor com o texto, pois parto do princípio de que a refiguração nas narrativas dos alunos pode ser encarada de diferentes formas. Primeiramente, tratando-se da refiguração do seu próprio conhecimento histórico, ao pensarem e escreverem uma história diferente daquela que aconteceu. Dessa forma, os estudantes estão fazendo uma leitura de outras possíveis ou impensáveis realidades. Considero, também, como mímesis III, a leitura em voz alta que foi feita de algumas redações, pois aqui o ato de ler não era uma ação solitária, o que muda a recepção do texto pelo leitor/ouvinte. Igualmente, ouvir o que seu colega escreveu e comparar com a sua narrativa também é um ato refigurante, uma vez que evidencia as diferentes narrativas sobre um tema.

Por fim, realizar um estudo de cunho antirracista em uma escola de educação básica, além das preocupações éticas do professor, isto é, o compromisso com a construção de uma sociedade mais justa, também está relacionado à legislação brasileira elaborada com a função de contribuir na superação do racismo e da exclusão social, econômica e cultural da população negra. Um dos objetivos da disciplina de história é proporcionar aos estudantes o conhecimento sobre o passado, muitas vezes apresentado como uma única narrativa possível, normalmente eurocêntrica. Romper com essa lógica, a qual a escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie denominou de "o perigo de uma única história" (2009), é dever do professor. Cabe a este oportunizar aos alunos espaços que lhes possibilitem conhecer algumas das múltiplas narrativas históricas existentes, principalmente aquelas que dizem respeito ao seu cotidiano.

A mídia, as próprias aulas e as produções didáticas de história têm sido (e/ou foram) espaços de reprodução de discursos negativos concernentes à África, principalmente, com a difusão da imagem de um local pobre, tanto economicamente quanto culturalmente. Da mesma forma, contribuiu na construção de uma visão negativa sobre os povos africanos que vieram para o Brasil no processo diaspórico, ressaltando o dado da escravidão e da violência,

retirando daquelas pessoas sua subjetividade, ignorando seus costumes e traços culturais. "Então, é assim que se cria uma única história: mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que ele se tornará" (ADICHIE, 2009, p. 12) – este é o perigo ao qual Chimamanda referia-se. Ensinar continuadamente essas narrativas como as únicas e verdadeiras é colaborar para que se mantenha no Brasil sistemas de exclusão sócio raciais. É necessário que essas narrativas sejam problematizadas e comparadas com outras, para que se perceba que não há só um passado e, consequentemente, um só presente e, menos ainda, um só futuro.

O racismo inerente à sociedade brasileira é fruto de quase 400 anos de escravização dos africanos e afro-brasileiros e das construções depreciativas a seu respeito, não só durante esse período, mas também após a abolição, as quais resultaram na naturalização inverídica da inferioridade do povo negro, confluindo no preconceito e em justificativas para o cativeiro, trabalho forçado, violência e assassinato desses seres humanos. Assim, é expressamente necessário a reversão desse processo. A partir dessa lógica, institui-se e ainda se busca implementar no Brasil a ERER. Fruto da luta de anos dos Movimentos Negros, a ERER pretende, entre várias outras demandas, a superação da construção histórica acima mencionada. Outros elementos também se somam, como a positivação da história e da cultura negra e a necessidade de rever as possibilidades do ensino de história nos dias atuais.

Em janeiro de 2003, a Lei 10.639/03, através do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tornou obrigatório o ensino de história da África e da cultura afro-brasileira. No ano seguinte, o Parecer 03/2004 do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as diretrizes que devem conduzir os projetos educacionais que visem a valorização da cultura e da história dos afro-brasileiros e dos africanos (BRASIL, 2004, p. 9). Isso é parte do que se chama de ações afirmativas, ou seja, diferentes formas de reparar os prejuízos causados pelo passado escravista do Brasil.

> A demanda por reparações visa a que o Estado e a sociedade tomem medidas para ressarcir os descendentes de africanos negros, dos danos psicológicos, materiais, sociais, políticos e educacionais sofridos sob o regime escravista, bem como em virtude das políticas explícitas ou tácitas de branqueamento da população, de manutenção de privilégios exclusivos para grupos com poder de governar e de influir na formulação de políticas, no pós-abolição. Visa também a que tais medidas se concretizem em iniciativas de combate ao racismo e a toda sorte de discriminações (BRASIL, 2004, p. 11).

Deste modo, é evidente o porquê das políticas de reparação do Estado brasileiro e da existência das Diretrizes Curriculares Nacionais para a ERER e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana como condutora de ações educacionais. Daí resultou pensar em como articular essa demanda com a minha prática diária em sala de aula saindo das tradicionais metodologias de ensino. A opção foi fazer o uso da escrita criativa, pois permite pensar em infinitas possibilidades e, por isso, é uma ferramenta que proporciona tensionamentos com as narrativas históricas consagradas, pois o texto ficcional, como o próprio nome já diz, não se trata da verdade histórica e nem se propõe a tal, mas abre caminhos para questionamentos e novas concepções e construções de mundo.

Preparação e elaboração

A atividade foi desenvolvida onde eu lecionava, na Escola Estadual de Ensino Médio Presidente Costa e Silva, em Porto Alegre. Foi realizada entre os meses de agosto a outubro de 2017 com duas turmas de segundo ano do ensino médio (201 e 203) nas quais exercia a regência.

A sequência didática iniciou com o estudo referente ao tema das narrativas, ou seja, a cultura e a história dos africanos e afro-brasileiros. Ao mesmo tempo que se buscou a positivação dessas pessoas, também foi estudado o passado escravista, pois isto faz parte de sua história, mas visando problematizar o assunto e romper com os paradigmas tradicionais de que os negros foram agentes passivos desse processo.

Inicialmente preparei duas apresentações de slides em PowerPoint intituladas "Onde fica o quê?" e "De onde são?". O objetivo foi identificar os clichês que os alunos tinham com relação à África e aos africanos. Na primeira apresentação os slides continham nos títulos nomes de continentes e imagens de dois lugares, locais "pobres" e "ricos". A fala dos estudantes atribuiu as regiões empobrecidas ao continente africano e cidades e praias a outras partes do mundo. Nos slides chamados de "De onde são?", segui a mesma lógica, só que, desta vez, ao invés de locais, eram pessoas e a percepção das turmas foi semelhante. Os comentários dos alunos refletem a imagem que têm de uma África pobre e única. O terceiro maior continente do mundo é visto seguidamente como se fosse um só país. Essa visão é construída pela mídia, pela própria fala dos professores nas salas de aula e pelos livros didáticos, que durante muitos anos perpetuaram tal concepção. Diante disso, é evidente o porquê da estigmatização dos povos africanos.

Nas aulas seguintes, retomei brevemente o estudo dos reinos africanos entre os séculos VIII a XVI. Foram vistos e comentados vídeos sobre este assunto. Em outro dia, assistiu-se um vídeo referente ao Reino Iorubá e sua relação com a cultura brasileira. Este suscitou conversas sobre a religião, a música e a dança, pois foi possível enxergar o dado da corporeidade. Assistimos, também, um vídeo sobre o Quilombo da Serrinha, que valorizava a fala e o papel dos griôs[2] na transmissão da tradição e do conhecimento. Diante do dado da oralidade, todas as aulas desenvolvidas até esse momento foram focadas na fala.

A oralidade é um elemento fortíssimo da cultura africana, mas, ao mesmo tempo, a escola é um dos espaços mais importantes para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Assim, para este momento, foram pesquisadas na internet palavras de origem africana utilizadas no cotidiano dos brasileiros. Após isso, solicitei que escrevessem uma pequena redação onde deveriam expor quais os aspectos da cultura afro-brasileira faziam-se presentes em seu cotidiano. Como parte da avaliação, fizeram uma pesquisa sobre o processo diaspórico propriamente dito, a escravização e a resistência a esta. No dia da entrega e em

2 Griô ou griot é o/a responsável pela transmissão oral do conhecimento de um determinado povo ou lugar. Remonta ao passado tribal africano. É um sábio, considerado um guardião da tradição. Em geral, trata-se de uma pessoa mais velha.

outro subsequente, sentamo-nos em roda e todo o conteúdo foi tema de conversa. O objetivo era que socializassem o assunto contido na escrita ao mesmo tempo que tivessem, ainda que parcialmente, a experiência do griô. Por fim, foi estudada a produção de estereótipos atribuídos às pessoas negras e falou-se sobre o papel subalterno que essas ocupam na mídia e de como isso está sendo revertido. Tal conversa impactou os alunos, pois não se trata de tema costumeiramente abordado na escola. Assim, esses aspectos oportunizaram a eles uma série de problematizações que se refletiram nas próprias narrativas.

Após essas etapas, o passo seguinte foi a escrita das narrativas. A princípio, a execução da atividade desenvolver-se-ia em quatro aulas, mas acabaram decorrendo em três. Este fato deu-se em razão de fatores internos e externos, os quais não afetaram de forma negativa a realização do trabalho. Contudo, é necessário saber que houve adaptações no planejamento inicial. Na aula subsequente à elaboração das narrativas, dei seguimento ao programado, porém este não ocorreu como se esperava. A proposta desse momento era a leitura de duas narrativas e, após cada uma, os alunos seriam convidados a socializar seus pontos de vista sobre os textos. Estes foram selecionados por mim tomando diferentes enfoques de cada narrativa.

Na primeira turma, após a apreciação das duas narrativas, os alunos não fizeram comentários, instiguei-os e apenas algumas falas surgiram. Li mais duas redações (as quais seriam utilizadas em outro momento) e os estudantes participaram um pouco mais. Esse cenário surpreendeu-me, pois tratava-se de uma classe bastante ativa, que costumava debater e questionar. Na outra sala, a participação também foi tímida e tal comportamento impressionou-me, pois ao longo das aulas sobre a temática afro-brasileira, esse grupo gostava do conteúdo, envolvia-se, em suma, era extremamente interessado. Acredito que um dos motivos para isso tenha sido o fato de parte significativa de ambas as classes não terem comparecido nos dias da discussão.

O encerramento seria dividido em três momentos. No primeiro, mais duas narrativas seriam lidas e comentadas (os textos selecionados para esse dia acabaram sendo lidos na aula anterior, por isso selecionei mais dois). Em seguida,

seria feito uma roda de conversa sobre o que foi estudado sobre os afro-brasileiros. Nos 15 minutos finais, eu entregaria uma ficha de avaliação da atividade. O planejamento acabou não acontecendo, pois poucos alunos que participaram da elaboração das narrativas compareceram à aula e, mais uma vez, este fato deu-se nas duas turmas. Diante disso e da aula anterior, perguntei se gostariam de ouvir mais algum texto e os alunos disseram que não. Por isso, optei por dar o projeto como encerrado.

Mesmo que a atividade não tenha saído exatamente como planejado, não houve prejuízo para este projeto. Os textos foram elaborados e o conteúdo é riquíssimo, permitindo inúmeras possibilidades de análise. Esse percurso transformou a sala de aula não só em um espaço formal de construção do conhecimento, mas também de experimentação da cultura afro-brasileira. Além disso, o uso da imaginação em suas narrativas permitiu que pensassem outras possibilidades para os povos negros, tanto no Brasil como na África e em seu dia a dia.

As análises

As narrativas dos alunos em sua forma e conteúdo foram originais, sendo que os textos apresentaram os mais diferentes estilos. Uns possuem personagens, diálogos e cenários. Outros são mais voltados para o conteúdo formal das aulas e ainda há aqueles de forte cunho denuncista. Alguns são mais direcionados para questões do presente e do futuro, enquanto os demais para o passado. Frente a essa diversidade de narrativas e de narratividades, retirei excertos das redações partindo dos critérios de análise estabelecidos: os conceitos de racismo e de identidade, e seus posicionamentos ético-políticos com relação ao racismo.

A primeira categoria de análise escolhida foi o racismo tomado a partir da perspectiva de Kabengele Munanga (2003), para quem esse é a crença na superioridade natural de uma raça sobre outra. Trata-se de uma teoria resultante, basicamente, dos estudos das Ciências Naturais no século XIX, que através do conceito de raça hierarquizou brancos, negros e amarelos. O tema relativo ao racismo aparece na maioria das narrativas e percebe-se que os estudantes veem

este conceito por diferentes ângulos: ora é atribuído à ausência dos negros no Brasil – por exemplo: "existia/existe pouquíssimos negros no Brasil. Nosso país é composto por *descendêntes* [3] de portugueses, italianos, *espanhois*, alemães, indígenas e etc..." (201, D, 5-7)[4] –, ora atrelado a essa população – por exemplo: "Em minha *opnião* acho que não haveria muito preconceito racial" (203, B, 5) –, ou seja, é como se o racismo fosse intrínseco aos povos negros. Neste caso, o aluno desconhece a noção do racismo tomado como a ideia, construída historicamente, da superioridade de uma "raça" sobre outra; o que ele está explicitando, na realidade, é uma percepção de discriminação racial.

A presença do racismo no Brasil é relacionada ao passado escravista – por exemplo: "não existiria o racismo por que no meu ver o racismo começou quando fizeram os africanos de escravos" (203, H, 2-3). Na frase é perceptível a relação de racismo com as populações negras. Neste outro exemplo, "O Brasil seria um país sem preconceito por que os negros viriam não como escravos e sim como pessoas livres podendo frequentar os mesmos lugares que os brancos frequentavam" (203, I, 1-3), o aluno utiliza a palavra "preconceito" como sinônimo para racismo. Nesta outra frase, o estudante diz que "o racismo *esta* fortemente ligado aos fatos *historicos* do passado e quem pratica o racismo é gente ignorante, que não teve a oportunidade de se alimentar de conhecimento ou *manuzear* um livro" (203, F, 20-22). Para o autor, o desconhecimento da história é um fator para a existência do racismo, concomitantemente, aponta o saber como um possível caminho para a superação do mesmo. Infere-se disso, a importância que o jovem atribui à leitura, ao estudo e ao potencial transformador do conhecimento e da educação.

De modo geral, percebe-se, pelos textos analisados, que os alunos têm a compreensão do quão nefasto é o racismo e as práticas racistas. Existem certos equívocos em torno do conceito em si, mas isso dá-se em razão das concepções de preconceito, racismo e discriminação serem interrelacionadas. Mesmo havendo imprecisões alusivas aos significados daquelas palavras, os estudantes

3 As narrativas foram transcritas com a grafia dos alunos, respeitando a forma como escreveram. Apenas identifiquei os "erros" de ortografia e concordância em itálico. Entretanto, utilizei-me do advérbio latino *sic* quando se tratou de palavra muito incomum.

4 Adotei a seguinte estrutura para identificar as narrativas: (turma, LETRA [como se fosse a representação do nome do autor], linha).

compreenderam que o racismo é resultado de diferentes componentes, tanto do passado escravista como da reprodução de lugares-comuns. Com relação a estes últimos, aparecem construções negativas e pejorativas sobre o continente africano e as populações negras, as quais se constituem em discursos repetidos por gerações. A manutenção e a propagação de tais visões são elementos que contribuem na construção do preconceito e naquilo que Chimamanda chama de problemas de uma história única.

Um clichê que apareceu nos textos é aquele que relaciona a mulher negra com a imagem da "mãe-preta" e de objeto sexual do senhor: "As mulheres negras eram estupradas, e quando a mulher negra ganhava um filho de um branco, ele virava capataz, e as mulheres negras *cuitavam* (sic) dos filhos dos brancos (que eram chefe), e as crianças tratavam as negras como mãe" (201, H, 8-10).

O sofrimento é também outra constante nas narrativas, como, por exemplo, na seguinte passagem: "eles tinham condições precárias, passavam fome, frio, sede... As mulheres eram abusadas sexualmente, as crianças também eram escravizadas bastante cedo" (201, E, 8-9); ou nessa: "foram trazidos a força, como mercadorias e objetos de serviços braçais, alforriados (sic) e castigados viviam em condições *precarias* e isso era tratado como uma coisa natural. Vindos da África, trabalhavam noite e dia, sem um alimento sequer na barriga" (203, F, 3-5).

A segunda categoria escolhida para analisar as narrativas ficcionais dos alunos é a de identidade, que apareceu nos textos dos estudantes como a sua própria, do Brasil e dos negros. Ao longo de quase 400 anos, aproximadamente cinco milhões de pessoas cruzaram o oceano Atlântico em direção ao Brasil contra sua vontade para trabalhar compulsoriamente nos latifúndios, nas minas auríferas, nas atividades domésticas e em muitas outras tarefas. Como dito, essas pessoas passaram por processos de construções negativas de si e de sua cultura, mas, a despeito disso, trouxeram para cá costumes e hábitos que fincaram raízes e são constituintes da nação, da cultura e da identidade brasileiras.

Desta forma, o cotidiano do povo brasileiro é permeado pela influência dos processos civilizatórios africanos e tal assunção está presente nas narrativas dos alunos, pois muitos dizem que o Brasil não seria o mesmo sem a presença

dos negros no país e destacam a cultura afro-brasileira como constituinte fundamental da nação, chegando a afirmar que "seria um *pais 'Sem Cultura'*" (203, C, 3). E ainda: "Se eles não viessem *pro* Brasil, o Brasil não teria tudo *oque* (sic) tem, culturas, rodovias, carnaval e várias religiões..." (201, H, 4-5).

Há uma forte relação identitária estabelecida entre negro-trabalho-desenvolvimento do país: "o Brasil não seria tão desenvolvido, pois muitos agricultores *uso* os escravos como mão-de-obra [...] garanto que se não tivesse a escravidão não seria tão desenvolvida a agricultura" (201, A, 3-4;5-6). Essa relação aparece fortemente permeada pelo passado escravista, como nesse exemplo: "foram os africanos que *construiram* esse país sendo *escravizado* e vivendo nas piores condições (203, B, 6-7); ou nesse: "os africanos foram *essencial* para o Brasil, mas que pena que eles tiveram que sofrer *pras* pessoas de hoje em dia viverem bem" (201, H, 6-7).

Nas narrativas dos estudantes, são os costumes que se destacam. Em um dos textos, afirma-se que, caso os africanos não tivessem vindo para o Brasil e trazido toda a sua influência cultural, "não teria algumas comidas da cultura deles que são *maravilhosa*, não conheceria a religião" (203, H, 9-10), e depois: "não consigo nem imaginar o que seria de nós ou melhor do *brasil* se os africanos não *tivesse* sido trazidos *pra* cá" (203, H, 11-14). É possível perceber que os alunos possuem uma noção bem definida de identidade e, também, de cultura, e ambos os sentidos são postos em termos de uma identidade nacional: "o Brasil é rico em cultura africana, os costumes, danças, religião e tudo mais" (203, K, 3-4) e "O Brasil iria perder sua identidade cultural, e as coisas que os brasileiros mais amam que é a cultura cheia de alegria e diversão" (203, K, 5-6).

Nesse sentido, uma aluna, referindo-se ao carnaval, fala que "o pior de tudo é ver os racistas indo viajar ou aproveitando um dia de pessoas que eles odeiam" (201, A, 15-16). Ela relata um sentimento de indignação pelo não reconhecimento de um dos maiores acontecimentos do país ter sua origem na cultura negra e de sujeitos que desprezam as populações afro-brasileiras tomarem tal evento apenas como um momento de recreação. Não creditar o carnaval como herança afro-brasileira é, para a estudante, não pertencer a identidade cultural brasileira.

O seu comentário referente à repulsa pelos afro-brasileiros é uma demonstração da concepção que ela tem de racismo.

Ressalto que, ao mesmo tempo em que comemorações de origem africana marcam a identidade nacional, acabam também se tornando um estereótipo. Esses elos são resultados da tentativa de transformar, artificialmente, elementos da cultura afro-brasileira marginalizada em "cultura nacional", pois é a partir desta que se forja a identidade nacional. Essa última, segundo Hall, gera sentidos para a nação, com os quais os sujeitos identificam-se e criam a sua própria identidade. Tais sentidos estão presentes nas histórias que são contadas sobre o país. Tratam-se de memórias que ligam o passado ao presente e com as imagens construídas sobre a nação (2011, p. 51).

A ideologia da "democracia racial" no Brasil foi uma tentativa de unificar e harmonizar a sociedade brasileira, ao tomar a ideia de "mestiçagem" como uma solução para evitar conflitos de ordem econômica e social entre a população branca privilegiada e a afro-brasileira desprovida de direitos básicos. Semelhante visão é perceptível no trecho abaixo:

> Mas como deveria ser o Brasil e o mundo para você? Deveria existir a liberdade, o mundo deveria ser totalmente miscigenado, tanto na genética, como no ambiente onde vivemos, com africanos no Japão, na Rússia, na Coréia, com israelenses na Argentina, nos EUA, no Brasil, todo mundo junto e misturado (201, J, 11-17).

Unir uma sociedade em torno de determinado elemento, nesse caso, a mistura de raças, é criar uma identidade para uma nação inteira, principalmente, se for levado em consideração que aquele sistema de ideias adotou elementos da cultura afro-brasileira para tal fim. Nesse sentido, Stuart Hall fala no

> *mito fundacional*: uma história que localiza a origem da nação, do povo e de seu caráter nacional num passado tão distante que eles se perdem nas brumas do tempo, não do tempo 'real', mas de um tempo 'mítico'. Tradições inventadas tornam as confusões e os desastres da história inteligíveis, transformando a desordem em comunidade (grifos do autor), (2011, p. 55).

Tal colocação de Hall é atinente com a ideia da invenção de uma identidade brasileira que faz remontar ao início da chegada do europeu. Um passado idílico, ignorando-se a violência cometida contra os indígenas e em seguida aos africanos. Tal questão é esquecida, pois o que existiria seria um país mestiço e é justamente tal elemento que congregaria a todos. No entanto, o autor alerta: "esse mesmo retorno ao passado oculta uma luta para mobilizar as 'pessoas' para que purifiquem suas fileiras, para que expulsem os 'outros' que ameaçam sua identidade e para que se preparem para uma nova marcha para a frente" (2011, p. 57).

O ato de escrever uma narrativa criativa por si só já é uma tomada de posição ética e política, pois apresenta as visões de mundo dos alunos e reflete sobre em que tipo de sociedade gostariam de viver. O seguinte excerto elenca aspectos éticos e de construção de futuro relevantes, no caso, o conhecimento sendo apontado como um meio de pôr fim ao racismo:

> Eu que sou considerado branco me sinto *mau* quando vejo alguém sendo racista a outra pessoa, não compreendo isso somos todos iguais somos feitos de carne e osso somos todos seres humanos que nos *adapitamos* a ambientes diferentes, sou branco por que a onde moro o sol não é tão forte sou negro por que a onde moro o sol o clima é mais forte, acredito que a falta de conhecimento! *faz* a nossa sociedade ser assim tão egoísta a tudo que conhecemos (201, I, 16-21).

O autor revela o constrangimento que sente de estar diante de alguém praticando atos racistas. Ao falar em branco e negro traz à tona a noção de racismo de Munanga (2003), ou seja, a ideia de que existe raça, sendo a branca superior às demais e que o fenótipo é fator determinante do caráter e das atitudes de um ser humano. Tendo esta percepção em mente, o aluno busca aspectos da ciência, especificamente da teoria da adaptação ao meio, para justificar o porquê da diferença na tonalidade da pele e assim, negar uma possível superioridade racial. Por fim, percebe-se nessa narrativa a valorização do conhecimento como forma de transformar a sociedade.

A participação na política esteve presente em três narrativas da turma 203, todas apontando para a falta de pessoas negras nos cargos de governo, isto é, de carência de representatividade política, e os alunos atribuem à escravidão a responsabilidade por isso: "se *viesemos* por livre e *espontania* vontade *estariamos* ocupando lugares *importante* no governo" (203, I, 8-9). O mesmo aluno demonstra a percepção de que espaços antes não ocupados por negros agora estão sendo. Ele fala especificamente em um ator e na sua atuação em prol do empoderamento das populações negras. Com isto, ele percebe que estão ocorrendo mudanças e que a tomada de posicionamento, entre outras ações fazem parte do processo de transformação.

Tem-se aqui outra narratividade sobre o passado, conforme diz Hayden White: "o importante é que a maioria das sequências históricas pode ser contada de inúmeras maneiras diferentes, de modo a oferecer interpretações diferentes daqueles eventos e a dotá-los de sentidos diferentes" (1994, p. 101). Novos sentidos querem dizer uma outra narrativa sobre os afro-brasileiros, não enfatizando apenas o sofrimento e o trabalho compulsório, mas mostrando as suas conquistas. Apresenta-se, pois, um presente que modifica o futuro.

Na narrativa abaixo aparecem as relações de poder na política, pois o autor comenta que a possibilidade de colocar no cargo máximo do Executivo do país uma pessoa negra poderia significar a melhoria na qualidade de vida das populações afro-brasileiras:

> Se os Africanos tivessem o mesmo poder que os *Brancos* que capturaram eles a História teria sido *Bem* diferente a História do Brasil talvez *teriamos* nos dias atuais um Presidente Negro, talvez não tivesse tanta *Violência* contra negros, não só nas favelas como em meio a *Burguesia*, talvez a *Violência* fosse *Bem* menor com um *"Negro"* no poder do Brasil (203, C, 4-7).

Ao imaginar uma pessoa negra na presidência da República, ele diz que a "Cultura Africana seria vista por todos no Brasil" (203, C, 8). Desse modo, está pensando em políticas públicas de valorização da cultura afro-brasileiro, o que vem sendo desenvolvido nas escolas através da Lei 10.639/03, conforme já falado. Em termos de posicionamento ético-político, seu futuro é baseado nos

valores democráticos com a participação política dos afro-brasileiros e com equanimidade nas relações étnico-raciais.

Considerações finais

Um dos objetivos da atividade foi incentivar o uso da imaginação histórica para problematizar, criar e viver um passado diferente daquele já narrado, neste caso a escravidão africana no Brasil. Além disso, buscou-se pensar outros futuros. As narrativas foram diversas, mas existem recorrências capazes de fornecer uma leitura ampla das mesmas.

Os alunos atribuíram, em sua maioria, um papel fundamental às populações afro-brasileiras na construção do país, tanto do pondo de vista econômico como cultural. A presença africana é vista como condição imprescindível para os contornos atuais do Brasil e isso sob uma ótica positiva. Quando narram a possibilidade de a presença africana ser inexistente, é como se parte da identidade da nação deixasse de existir. Algumas narrativas atribuem a afetividade e afabilidade do povo brasileiro à herança vinda da África em que laços de convivência mais estreitos são frutos dos processos civilizatórios vivenciados naquele continente.

No contexto desta pesquisa os lugares-comuns ou clichês são entendidos como visões disseminadas sobre o passado escravista do país, principalmente, no que diz respeito aos afro-brasileiros. Trata-se de imagens negativas que se construíram sobre essas pessoas. Os estereótipos apresentam os negros em posição de inferioridade diante do branco, como se aceitassem pacificamente a escravização. Tais sujeitos são mostrados como dominados, transformados em vítimas, e toda a sua agência é retirada. Essa narrativa está presente em quase todas as produções textuais dos alunos. Isso é compreensível, já que tal é a forma predominante com a qual o tema é abordado. O desconhecimento da história da África e da cultura africana e dos afro-brasileiros contribuem para que construções como essas se reproduzam.

A temática do racismo está presente em quase todos os textos e os estudantes conferem à história, mais precisamente à escravidão a existência do racismo. Um dado que aparece é de que não haveria racismo no Brasil ou esse seria mínimo caso os africanos não tivessem vindo para cá ou se não tivessem sido escravizados. Desta forma, não havendo escravidão, não haveria racismo. Seus posicionamentos ético-políticos sobre o racismo são definidos. Denunciam-no como algo errado e apontam razões para isso, posicionando-o como uma construção decorrente da escravidão e, também, como algo inaceitável, pois possuem o entendimento de que todas as pessoas são seres humanos, não sendo a genética ou o fenótipo que as categorizariam ou hierarquizariam. Esse duplo sentimento de indignação agrava-se, pois, de acordo com suas concepções, o racismo é fruto do escravismo; por sua vez, quem construiu o país foram os afro-brasileiros escravizados. Nesta lógica, as populações negras deveriam ser altamente reconhecidas pelo papel que desempenharam na história do Brasil, mas, na realidade, ao invés de receberem agradecimentos por isso, são alvo de racismo e outros preconceitos.

Desenvolver uma atividade baseada na ideia do "e se"? e no questionamento e na criação de múltiplas narrativas e narratividades mostrou-se capaz de oportunizar diferentes olhares sobre o passado, o presente e o futuro. Além disso, possibilitou aos alunos, através da imaginação histórica, colocarem-se no lugar do outro, criando e reelaborando seu próprio passado.

Referências

ADICHIE, C. N. **O perigo da história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AVILA, A. Indisciplinando a historiografia: do passado histórico ao passado prático, da crise à crítica. **Maracan**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-49, 2018. Disponível em: <10.12957/maracanan.2018.31185>. Acesso em: 17 mai. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**, Brasília, 2004. Disponível em: http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/10/DCN-s-Educacao-das-Relacoes-Etnico-Raciais.pdf. Acesso em: 12 set. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei 10.639/03. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 set. 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

MUNANGA, K. (2003). Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB**, Rio de Janeiro. Disponível em: https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Uma-abordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf. Acesso em: 15 abr. 2018.

RICOEUR, P. **Tempo e narrativa**. Vol. 3, 1ª ed., 2ª tiragem. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2016.

WHITE, H. **Trópicos do discurso: ensaios sobre a crítica da cultura**. São Paulo, 1994.

WHITE, H. **Meta-História: A imaginação histórica no do século XIX**. São Paulo: Edusp, 1992.

GÊNERO

1

GÊNERO E SEXUALIDADE

GÊNERO NAS AULAS DE HISTÓRIA:
REFLEXÕES SOBRE DIFERENÇAS E DESIGUALDADES A PARTIR DE UMA PROPOSTA DE CURRÍCULO EM AÇÃO

Gabriela Schneider

O presente texto constitui uma síntese da pesquisa realizada no ProfHistória/UFRGS, que resultou na dissertação "GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: A experiência das aulas para pensar a construção do currículo" (2019), sob orientação da professora doutora Natalia Pietra Méndez. Aqui foram enfatizadas as partes crítico-analítica e propositiva da dissertação[1].

A pesquisa teve como tema as abordagens curriculares considerando a categoria gênero nas aulas de história. Como problemática, identifiquei que a categoria gênero se faz presente de variadas formas nos contextos escolares, permeando todo o processo educacional, mesmo que não esteja explícita e não seja abordada diretamente – faz parte das organizações de diretrizes curriculares, dos planos de estudo e conteúdos; perpassa as relações vivenciadas cotidianamente nos espaços escolares. Com o intuito de trabalhar o conhecimento histórico priorizando as questões de gênero, organizei uma proposta de currículo em construção permanente para a turma do nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro[2], no município de Sapucaia do Sul (região metropolitana de Porto Alegre/RS). A pesquisa de campo foi realizada ao longo do

1 A dissertação completa pode ser acessada através do seguinte endereço: https://lume.UFRGS.br/bitstream/handle/10183/199640/001101707.pdf?sequence=1&isAllowed=y

2 A escolha do 9º ano para o desenvolvimento da pesquisa se deve a três fatores. O primeiro é de ordem prática, por estarem as/os adolescentes já com algum tipo de acúmulo reflexivo acerca de suas vivências pessoais em relação a gênero, e também com algum domínio de construções conceituais e históricas. O segundo é o fato de que, conforme a organização do *currículo prescrito*, os conteúdos do 9º ano englobam a História Contemporânea, período de surgimento do Movimento Feminista, bem como assuntos abordados mais próximos temporalmente da realidade atual, o que facilita estabelecer relações entre períodos. Por fim, como terceiro fator, contou a existência de uma relação afetiva já construída com a turma ao longo dos três anos anteriores (6º, 7º e 8º anos). Além disso, na autoavaliação do 8º ano (2016), houve em algumas respostas da turma referências a questões de gênero e curiosidades a respeito do feminismo.

ano de 2017, e o objetivo foi analisar as contribuições desta experiência para as reflexões dos/das estudantes sobre o gênero como categoria de análise histórica.

O ponto de partida para pensar o tema escolhido foi identificar as relações de poder que perpassam o espaço escolar e os componentes curriculares. A escola e as salas de aula, locais de atuação profissional de professoras/es, fazem parte de uma teia de relações sociais que dizem respeito a muitos interesses em disputa. Um dos aspectos dessas relações, as definições legislativas, são fruto de uma construção política jamais isenta e que estabelecem regulamentações e proposições direcionadas à educação e ao tipo de cidadania que se pretende fomentar a partir do ensino oferecido pelas escolas.

Outro elemento importante, *os* saberes científicos, produzidos em pesquisas acadêmicas, referenciam os saberes escolares. No caso da História, a produção de conhecimento, também construído a partir de referenciais teóricos e posturas políticas, cumpre o papel de colaborar para reconhecer e evidenciar sujeitos sociais ou então para invisibilizá-los. Contudo, sujeitos sociais (outro componente desse processo) existem para além dos espaços acadêmicos (algumas vezes, apesar destes), e, ao se articularem politicamente pelo direito de existir e ter garantida sua cidadania básica, tensionam as estruturas de poder em que estão entrelaçadas – patriarcais, racistas e capitalistas.

Tais movimentos e suas tensões fazem parte do que chamamos contexto social e podem ser identificados como mais um componente na correlação de forças presentes na escola. Cotidianamente aqueles aparecem nas notícias com exemplos trágicos e índices de assassinatos de LGBTQIA+ [3], mulheres e população negra. Manifestam-se em ações como marchas, atos de denúncia e luta por direitos. Estão nas mídias virtuais, pautando conversas, discussões, formando opiniões, influenciando comportamentos. Também são identificados nas manifestações culturais como em composições de letras de músicas, enredos de novelas, livros e filmes. Compõem a rotina de opressões, submissões e resistências das pessoas "comuns" e são da ordem do tecido social, dos valores morais e culturais dentro e fora dos ambientes domésticos (casa) ou públicos (ruas, igrejas, escolas). Estas

3 Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Travestis, Queers, Intersexuais, Assexuais e todas as demais existências de gêneros e sexualidades.

realidades carregadas de sentidos entram pelos portões da escola e sentam conosco na sala de aula – seja pelas próprias experiências de vida dos nossos alunos e alunas, seja pela circulação de informações a que têm acesso fora do espaço escolar.

Existe uma falsa dicotomia colocada a partir da premissa de que assuntos envolvendo sexualidades e gênero deveriam ser exclusivos ao âmbito familiar e que à escola caberia a responsabilidade de dar conta do ensino de conteúdos e conhecimentos específicos das áreas dos saberes. Contudo, o que verificamos na prática e observamos no dia a dia das escolas é que, no geral, as famílias têm muitas dificuldades em cumprir com o papel de orientação e educação de acordo com a necessidade das crianças e adolescentes. Um enorme tabu, que faz parte de um histórico social de repressões e opressões ligadas às sexualidades, estabelece a falta de abordagens sobre temas ditos "polêmicos" – desde informações, tais como proteção e cuidado com o corpo, até a escuta ou diálogo sobre as angústias e vivências adolescentes. Além disso, é preciso considerar que grande parte das situações abusivas das quais crianças e adolescentes são vítimas acontecem dentro de casa, praticadas por familiares ou responsáveis[4].

A escola pública como espaço já consolidado e legitimado para garantia do direito à educação formal, assim como lugar de convivências, trocas e aprendizagens a partir de vivências, tem o compromisso com a construção de um ambiente no qual todas e todos os estudantes matriculados tenham acesso a informações para garantir o seu direito à cidadania plena: basicamente respeitar e ser respeitado como pessoa, independentemente do gênero, orientação sexual, etnia, religião ou classe social. Isso inclui compreender profundamente as construções sociais e históricas que nos constituem.

Neste sentido, o desenvolvimento desta pesquisa reafirma a importância de se pautar o debate e garantir que temas tão necessários para compreender as relações humanas e sociais estejam presentes e sejam trabalhados com seriedade e abordados em sua complexidade na sala de aula.

4 Ver mais em: *Análise epidemiológica da violência sexual contra crianças e adolescentes no Brasil, 2011 a 2017*, Disponível em: http://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2018/junho/25/2018-024.pdf Acesso em: 25 nov. 2018.

No que diz respeito à fundamentação teórica, enfatizei as discussões acerca 1) das teorias de currículo; 2) das referências epistemológicas colocadas pelas teorias feministas; e 3) da construção do conhecimento histórico escolar. Estes estudos possibilitaram traçar aproximações com a categoria de gênero e aprofundar a compreensão do caráter relacional existente entre feminino e masculino, constituindo uma polaridade desigual.

Tomaz Tadeu da Silva (2010) faz uma abrangente análise sobre as teorias do currículo e aponta algumas indagações no que se refere a gênero e organização curricular:

> Como a formação da masculinidade está ligada à posição privilegiada de poder que os homens detêm na sociedade? Ou ainda: como certas características sociais, que podem ser vistas como indesejáveis do ponto de vista de uma sociedade justa e igualitária, como a violência e os impulsos de dominação e controle, estão ligadas à formação da masculinidade? Em termos curriculares, pode-se perguntar: como o currículo está implicado na formação dessa masculinidade? Que conexões existem entre as formas como o currículo produz e reproduz essa masculinidade e as formas de violência, controle e domínio que caracterizam o mundo social mais amplo? (SILVA, 2010, p.96)

Nos anos 1990, Joan Scott desenvolveu o pressuposto de que as construções de identidades e relações de *gênero* estão diretamente ligadas às relações de poder. Em seu artigo "*Gênero: uma categoria útil de análise histórica*" (1995), a autora salientou a necessidade de evidenciar a existência de uma "oposição binária" geralmente compreendida como fixa entre masculino e feminino. Este tipo de explicação na qual os dois polos se relacionam de forma complementar, mas dentro de uma lógica de dominação-submissão, produz a afirmação identitária de um dos polos implicando necessariamente a exclusão ou a derivação do outro como algo secundário, anexo, subjugado. Para Scott,

> (...) o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado. (...). Estabelecidos como um conjunto objetivo de referências, os conceitos de gênero estruturam a percepção e a organização concreta e simbólica de toda a vida social. Na medida em que essas referências estabelecem distribuições de poder (um controle ou um acesso

> diferencial aos recursos materiais e simbólicos), o gênero torna-se implicado na concepção e na construção do próprio poder. (SCOTT, 1995, p. 89).

Scott expõe a necessidade de desconstruir essa lógica, buscando problematizar esses conceitos "polarizados" e subverter as relações sociais para uma complementaridade mais fluida e plural que contemple as diversas formas de identidade.

Guacira Lopes Louro (1997), outra estudiosa de gênero e educação, reflete, a partir da perspectiva elaborada por Scott, sobre a importância de compreender a constituição da polarização masculino/feminino composta por variadas fragmentações, cujas relações decorrentes estabelecem-se como micropoderes, difundindo opressões e submissões em variadas direções e sentidos. A possibilidade de subverter essa lógica está colocada na tarefa da desconstrução, cujo processo

> faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita. (...) Os sujeitos que constituem a dicotomia não são de fato, apenas homens e mulheres, mas homens e mulheres de várias classes, raças, religiões, idades, etc. e suas solidariedades e antagonismos podem provocar os arranjos mais diversos, perturbando a noção simplista e reduzida de 'homem dominante versus mulher dominada'. Por outro lado, não custa reafirmar que os grupos dominados são, muitas vezes, capazes de fazer dos espaços e das instâncias de opressão, lugares de resistência e de exercício de poder (LOURO, 1997, p.32-33)

Essa complexidade de relações entre os diversos setores da sociedade e seus conflitos está presente na produção de conhecimento que as legitimam. Kathryn Woodward (2014), em seu ensaio *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*, faz uma ampla discussão acerca do quanto os conceitos de identidade e diferença estão entrelaçados, produzindo-se mutuamente, geralmente construindo relações sociais desiguais que se materializam em privilégios ou direitos para uns e em desvantagens materiais ou exclusões para grupos simbolicamente marcados como "inimigos" ou como tabus. Segundo a autora,

> O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são 'vividas' nas relações sociais. (WOODWARD, 2014, p.14).

Neste sentido, o *ensino de história e o currículo de história* são definidos por Carmem G. Anhorn e Warley da Costa como parte de um terreno em disputa – de narrativas identitárias afirmativas – no qual é forjado "um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de *conhecimento histórico legitimado e validado*, o objeto de ensino dessa disciplina escolar" (ANHORN; COSTA, 2011, p. 128).

Outro autor que afirma os mesmos pressupostos é Thomas Popkewitz (1994). Segundo consta no artigo *História do currículo, regulação social e poder*,

> na escola aprende-se não apenas sobre o que fazer e o que conhecer. Aprender ciências, gramática ou geografia é também aprender disposições, consciência e sensibilidades em relação ao mundo que está sendo descrito (POPKEWITZ, 1994, p. 184).

As referências elencadas até aqui respaldam a reflexão de que, em geral, a categoria gênero não ganha centralidade na maioria dos modelos de currículo ou de abordagens do conhecimento histórico escolar existentes. Mesmo assim, é possível observar que as construções de *gênero* se fazem presentes de variadas formas, pautando materiais didáticos, escolhas temáticas, dinâmicas da sala de aula. E, sobretudo permeando as definições de quem é sujeito na história – predominantemente o sujeito masculino generalizado (branco e europeu, pode-se acrescentar).

Proposta de trabalho - Currículo em Ação

O trabalho de campo da pesquisa se fundamentou na construção de uma proposta de trabalho de *currículo em ação*. Esta categoria, também

nomeada de *currículo na prática*, foi desenvolvida por Corinta M.G. Geraldi (1994), caracterizando

> aquilo que ocorre de fato, nas situações típicas e contraditórias vividas pelas escolas, com suas implicações e concepções subjacentes e não o que era desejável que ocorresse e/ou o que era institucionalmente prescrito (GERALDI, 1994, p.117).

Geraldi pretendeu compreender os processos que efetivamente se desenvolviam na sala de aula a partir da ação dos professores e da experiência vivenciada pelos estudantes. Desta forma, propõe o trabalho em sala de aula a partir de um

> conteúdo conceitual que rompe com o caráter prescritivo e neutro (...), o currículo em ação permite detectar (...) a presença/força da prescrição e do controle do processo pedagógico [componentes fundamentais do paradigma técnico-linear (...)] (GERALDI, 1994, p. 125).

Para a análise das fontes de pesquisa, utilizei a metodologia de tipo etnográfico proposta por Marli André, que se caracteriza "fundamentalmente por um contato direto do pesquisador com a situação pesquisada, permite reconstruir os processos e as relações que configuram a experiência escolar diária" (2005, p. 34). Para André, o processo de investigação da pesquisa em sala de aula deve contar com "observação direta das situações de ensino-aprendizagem (...), análise do material didático utilizado pelo professor e do material produzido pelo aluno" (2005, p. 37).

A escolha por utilizar como fundamentos metodológicos o *currículo em ação* e o *estudo de caso de tipo etnográfico* se justificou pela minha condição de professora-pesquisadora. Se, por um lado, como autora, estou inserida nesta pesquisa como sujeito, por outro, também estou inserida como objeto ao estabelecer uma construção de currículo que, a partir da prática efetiva da sala de aula, procurou dar conta de trabalhar o gênero como uma construção histórica. Além disso, o fato de ser a professora-pesquisadora da minha própria prática estabeleceu uma relação direta com as fontes da

pesquisa: a experiência da sala de aula, os materiais utilizados e a produção feita pelos/pelas estudantes.

A partir dos registros de campo documentados, foi possível recuperar o trajeto percorrido no processo do desenvolvimento de um currículo em ação[5]. De acordo com as relações estabelecidas entre o currículo prescrito e a dinâmica das aulas de História, a proposta esteve aberta aos *feedbacks* e às demandas da turma pesquisada.

Importante salientar que, dentro do marco teórico utilizado, os Planos de Estudos e de Trabalho compõem o chamado *currículo prescrito* (SACRISTÁN, 2013). No caso dos Planos de Estudos Municipais 2016-2017, ressalto que, por sua ampla abrangência, não direciona para temáticas específicas, mantendo uma característica de listagem de conteúdos a partir de uma perspectiva de História Integrada e de tradição linear, eurocentrada e de periodização quadripartite[6] – sendo que o nono ano contempla o período da "História Contemporânea".

Desta forma, em relação ao Plano de Trabalho construído por mim para o nono ano, enfatizei a categoria gênero na formulação de objetivos a serem alcançados pelo ensino de História. Destaco dois trechos dos objetivos gerais traçados:

> Perceber os resultados das disputas de poder como formadores de lugares de privilégios sociais e espaços de manutenção de preconceitos e discriminação (classe, gênero, raça);
> Identificar que as relações de dominação ao longo da história não se dão de forma unilateral. As manifestações de resistência são legítimas, (embora desqualificadas pelo status quo) e potenciais transformadoras da realidade social. (Plano de Trabalho – História/nono ano, 2017).

Os critérios para pensar os objetivos específicos do processo de ensino-aprendizagem concordam com Sacristán (2013) a respeito daquilo que se consideram direitos dos/das estudantes, a saber: ter ampliadas suas referências

5 Para viabilizar a análise do currículo na prática, foram selecionados como documentos a serem considerados: os Planos de Trabalho de História para o nono ano e os diários de classe trimestrais da disciplina; Caderno de aula/registro da professora; anotações e reflexões do caderno de campo da professora-pesquisadora.

6 Corresponde à divisão dos períodos históricos em quatro partes, cada uma delas correspondendo a um dos Anos Finais do Ensino Fundamental: História Antiga (6º ano), História Medieval (7º ano), História Moderna (8º ano) e História Contemporânea (9º ano), integrando História do Brasil e Mundo. Saliento que no período de realização desta pesquisa ainda não estava em vigor a BNCC, que estabeleceu diversas alterações no que se refere ao currículo da História e passou a integrar as normativas e legislações educacionais a partir de 2018.

culturais e visões de mundo. Além disso, destaco aqueles que mais se aproximam do tema trabalhado na pesquisa:

> Identificar os significados históricos das relações de poder entre sujeitos sociais (gênero, raça/etnia, classe) e estruturas institucionais (países). (...);
> Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade histórico-geográfica, social e política;
> Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos;
> Reconhecer diferentes pontos de vista sobre situações histórico-sociais, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando as bases dos argumentos utilizados. (...);
> Perceber as transformações ocorridas nas legislações em diferentes períodos históricos, como resultado de construções e também de disputas políticas;
> Analisar o papel dos valores éticos e morais na estruturação das sociedades frente aos ideais de justiça. (...);
> Identificar a História como uma construção de narrativas em disputa e em movimento constante;
> Compreensão de conceitos. (Plano de Trabalho – História/nono ano, 2017).

É possível perceber que nem todos os objetivos específicos se referem diretamente a gênero, mas ressalto que essa categoria perpassa todos os itens propostos.

Em relação aos critérios de avaliação de aprendizagem, tendo em vista a temática da pesquisa, a expectativa era de que os estudantes seriam capazes de

> Perceber o processo histórico e elaborar considerações críticas sobre os temas trabalhados em aula;
> Compreender a importância do passado histórico nas construções sociais do presente – transformações e permanência;
> Compreender a historicidade das relações de opressão e resistência como formadora das desigualdades sociais, culturais, de gênero e econômicas da sociedade atual;
> Compreender que direitos sociais e civis conquistados não são garantias e que as disputas políticas em torno deles estão sempre relacionadas ao momento histórico;
> Desenvolver autonomia de pensamento e elaboração de escrita e expressão oral próprias;
> Compreender e expressar a apropriação dos conceitos trabalhados. (Plano de Trabalho – História/nono ano, 2017).

A partir da experiência como professora-pesquisadora de História, penso que refletir sobre currículo e prática de sala de aula é um processo constante, no qual se precisa lidar com diversas escolhas pedagógicas: seguir os currículos tradicionais ou ousar propostas alternativas? Convém lembrar que se fazem presentes uma série de cobranças sobre o cumprimento do ordenamento curricular – por parte de alguns alunos, por parte de seus familiares, por parte da escola e, também, por parte dos próprios professores/as que precisam desconstruir em si mesmos/as a lógica tradicional e se permitir construir outros percursos. Tarefa árdua, em vista de que, pela própria formação escolar e acadêmica dos/das docentes, está cristalizada internamente a lógica temporal linear, evolutiva, quadripartite e eurocêntrica.

Faço a ressalva de que o ordenamento curricular baseado na História Integrada e sequencial, previsto no Plano de Estudos Municipais, foi pouco modificado no Plano de Trabalho de História para o nono ano da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro. Os ajustes de planejamento dizem respeito a inclusões/exclusões na listagem de conteúdos e adequações a partir de assuntos que não foram abordados no ano anterior, quando a turma estava no oitavo ano. Seguem os conteúdos programáticos por trimestre:

> *1º Trimestre* - Direitos humanos, desigualdade de gênero e violência contra a mulher; Ideais iluministas; Revolução Francesa; Direitos e cidadania; processos de independência na América; Revolução Industrial; organização de trabalhadores; Teorias sociais do século XIX (Liberalismo, Socialismos, Anarquismo); Imperialismo; Partilha da África e Ásia – teorias racistas;
> *2º Trimestre* - I Guerra Mundial; Revolução Russa; Revolução Mexicana; Brasil – fim do Império, abolição da escravidão; Golpe Militar – República Velha (Oligárquica), direitos políticos e movimentos sociais de resistência;
> *3º Trimestre* - Entre-Guerras: Crise de 1929; Ascensão do nazifascismo; Brasil República: economia periférica e Ditadura Vargas; II Guerra Mundial; Guerra Fria – Golpe de 1964 e Ditadura Militar; Brasil Contemporâneo: Redemocratização (Plano de Trabalho – História/9º ano, 2017).

Os limites citados anteriormente foram determinantes para essa configuração. A partir do reconhecimento dessa condição, procurei organizar abordagens e atividades que trouxessem a perspectiva de gênero para as aulas de

História, com o intuito de, a partir dessa categoria, refletir questões da realidade (vivências) em conexão com o processo histórico. Sendo assim, cabe ressaltar que toda e qualquer organização curricular está pautada por recortes, ou seja, definições de prioridades e exclusões. Independentemente do viés metodológico utilizado, a tarefa de dar conta de "trabalhar toda a História" é sempre inalcançável.

Percepções iniciais sobre gênero nas aulas de História

Ao longo do ano letivo foi desenvolvida uma série de atividades, debates, trabalhos e avaliações. A análise do material selecionado[7] teve como critérios: perceber se e de que forma se deu a compreensão da categoria gênero ao longo das aulas; e verificar se a proposta de currículo em ação contribui para que os/as estudantes reflitam sobre o gênero como categoria de análise histórica. Para a dimensão deste texto, faço a seguir um apanhado geral de aspectos que se destacaram ao longo do processo.

Foi possível identificar que inicialmente os/as estudantes operam dentro daquilo que já está estabelecido por suas vivências particulares, assim como evidenciam sua curiosidade e opiniões pré-concebidas (senso comum). Podemos observar esse aspecto nas seguintes falas sobre feminismo e sobre "usos deturpados" da Lei Maria da Penha:

> Andar na rua com os seios de fora não é uma forma 'correta' de reivindicar direitos, pois dessa forma, as mulheres não se dão o respeito;

7 As atividades selecionadas para a análise e que constam de forma detalhada no Capítulo 4 da dissertação foram cinco no total: duas atividades auto avaliativas – autoavaliação 1, realizada em julho/2017; autoavaliação 2 (final) realizada em dezembro/2017; e três atividades de pesquisa: pesquisa sobre a Lei Maria da Penha; pesquisa com familiares sobre escolaridade; pesquisa com familiares sobre rotinas de vida e trabalho.
A título de informação, cito as demais atividades que abordaram questões de gênero ao longo do ano letivo e que foram retomadas nas atividades de autoavaliação, de forma mais pontual: atividade de leitura e debate sobre o 8 de março – dia da mulher; atividade com o livro didático sobre o movimento sufragista (PELLEGRINI, Marco César. Vontade de Saber, 9º ano. 3 ed. – São Paulo: FTD, 2015); análise sobre o filme *As Sufragistas* (dir: Sarah Gavron, 2015); análise sobre o filme *Tempos Modernos*; leitura de texto, atividades e debate sobre Malala Youzafzai e o direito das meninas de estudar; roda de conversa sobre o documentário Nunca me sonharam (dir: Cacau Rohden, 2017); análise do filme *Geração Roubada* (dir: Phillip Noyce, 2002); atividades com livro didático sobre participação das mulheres nas Guerras Mundiais; reflexão sobre ser menino e ser menina a partir do documentário *The mask you live in* (disponível no catálogo Netflix) – atividade em parceria com a disciplina de ciências; saída de campo para a exposição guiada no Memorial do Judiciário do RS – *Minhas Memórias, Nossa História* – e oficina de Educação Patrimonial no Arquivo Público do RS – *Desvendando o Arquivo Público: Relações de Gênero na História*.

> A mulher usa essa lei (Mª da Penha) pra se vingar do cara (anotações do diário de Campo).

Há um movimento por parte dos/das estudantes de relacionar assuntos abordados em aula com experiências de vida, estabelecendo conexões e significados a partir das informações e valores aos quais já possuem acesso. Nesse sentido, nosso papel nas aulas de História é estarmos atentas para estabelecer mediações e contrapontos que abram a possibilidade de reflexão com o objetivo de historicizar essas percepções iniciais.

A compreensão sobre gênero e sua relação com a história

É interessante observar que o desenvolvimento da compreensão sobre gênero pelas/pelos estudantes se deu sob duas perspectivas. Primeiramente, gênero foi identificado a partir de um viés essencialista: aparece como algo naturalizado e, geralmente, tal entendimento é a primeira referência sobre o assunto, uma vez que existem fortes elementos culturais que o respaldam presentes na educação familiar e mesmo na cultura escolar. Em uma segunda leitura, gênero é entendido como sendo produzido e produzindo relações de poder desiguais construídas socialmente. Como poderemos verificar nos exemplos a seguir, estas duas concepções estiveram em jogo no processo de construção do conhecimento e se fizeram presentes, muitas vezes misturando-se.

Na atividade de pesquisa sobre a Lei Maria da Penha, uma das perguntas solicitava que os/as estudantes tentassem explicar por que mulheres são agredidas, violentadas e oprimidas. Selecionei duas respostas que representam as duas concepções citadas anteriormente:

> São agredidas por homens porque eles são covardes, batem na mulher porque sabem que ela não tem chance; há uma grande diferença da força de uma mulher. (Pesquisa sobre a Lei Maria da Penha).

Percebe-se acima uma perspectiva de gênero com viés essencialista, que reproduz a ideia de "papeis" fixos determinados "biologicamente", no qual as desigualdades estão associadas à natureza, à assimetria física (força).

Outra resposta:

> Nossa sociedade se construiu no conceito do homem como força maior, isso veio até os dias de hoje e muitos homens se sentem soberanos e no direito de bater nas mulheres, que em sua visão não tem seus direitos. (Pesquisa sobre a Lei Maria da Penha).

Nesta resposta acima, gênero aparece como marca das relações de poder, construção social que produz desigualdades: o privilégio da prática da violência pelos homens e a negação dos direitos das mulheres também pelos homens.

Destaco que a perspectiva essencialista do gênero apareceu de forma preponderante nas demais respostas desta atividade. Em alguns casos, ficou evidente o entendimento de que a violência é da 'natureza' do homem e que caberia à mulher impedir que ela aconteça, se impondo. Além disso, também foram citadas as soluções punitivistas de encarceramento e pena de morte para aqueles que praticam violência contra mulheres. Ao considerar que os homens tendem naturalmente à violência, a conclusão a que chegaram é de que apenas a aplicação de punição extrema contra suas vidas ou às suas liberdades seria capaz de fazer com que controlem seus instintos, servindo de exemplo. Essa noção, muito presente na sociedade como um todo, se legitima pela necessidade de encontrar formas de resolver o problema da violência. Contudo, não dialoga e não questiona os modelos de masculinidade, nem o fato de que a agressão começa a se constituir como 'modo de ser' autorizado na resolução dos conflitos desde a infância, seja praticada pela própria família – como corretivo, seja nos conflitos entre crianças – principalmente entre meninos.

Percepções sobre as *transformações* e *permanências* ocorridas ao longo dos períodos históricos estudados

Seguem abaixo trechos da atividade da autoavaliação 2 – final, que solicitava uma reflexão sobre o que mudou em relação às formas de vida e relações entre homens e mulheres ao longo dos períodos históricos estudados em aula (séculos XIX e XX):

> Direito ao voto, poder se candidatar, não ser mais comandada pelo pai ou pelo marido, direito ao trabalho. (Resposta do Grupo 1).
> Agora as mulheres votam, não são mais tão pressionadas com afazeres domésticos, tem um pouco mais de respeito, (...), antigamente isso de o homem ser "macho" era mais forte. (Resposta do Grupo 2).
> Agora mulheres têm direito à opinião e a liberdade. Cada vez mais elas estão na luta pelos direitos iguais entre os gêneros. (Resposta do Grupo 4).

Como é possível observar nas respostas acima, foram citados diversos aspectos de conquistas das mulheres que transformaram o contexto histórico e social: direito ao voto, participação em eleições, direito ao trabalho, à opinião, liberdade, o direito a lutar por direitos iguais. Já a ideia do trabalho doméstico como exclusivo às mulheres e o machismo são citados como algo predominante antigamente, havendo a percepção de que esses aspectos diminuíram no presente.

A partir da mesma atividade de autoavaliação 2 – final, selecionei outros trechos nos quais os grupos citaram exemplos de desigualdades de gênero que permaneceram ao longo dos períodos históricos estudados:

> O salário inferior, geralmente a mulher é a responsável por ficar em casa cuidando dos filhos e fazendo as atividades domésticas. (Resposta do Grupo 1).
> A violência, o machismo, a desigualdade. (Resposta do Grupo 2).
> Se manteve uma estrutura social em que o homem tem mais fácil acesso a cargos superiores. Isso ocorre devido a imagem que o homem supostamente passa de segurança, competência, 'pulso firme'. Um preconceito contra a figura feminina. (Resposta do Grupo 3).

É possível inferir que as desigualdades relacionadas ao gênero citadas como permanências, provavelmente, estão fundamentadas em função de vivências

individuais e em algumas situações dentro do espaço familiar, como é o caso da desigualdade salarial, os cuidados com filhos e atividades domésticas. O machismo e a estrutura na qual o homem segue sendo visto como superior foram identificadas como causas da discriminação e da violência contra as mulheres. A percepção dos/das estudantes de que estas experiências ocorrem/seguem ocorrendo no tempo presente foi o critério utilizado para validar o status de permanência.

Ressalto que as noções de historicidade fazem parte de uma construção que pode se dar de forma diversa e em diferentes tempos entre os/as diversos/as estudantes dentro da mesma turma, e necessita que estes/estas consigam conectar tempos históricos variados, estabelecendo vínculos que lhes permitam perceber as mudanças e permanências nas relações sociais analisadas e experienciadas.

A construção histórica e social da desigualdade de gênero

Aqui trago trechos da atividade de autoavaliação 2 – final, que solicitou aos grupos uma reflexão a respeito da frase de Simone de Beauvoir "não se nasce mulher, torna-se":

> Que com o tempo de vida da mulher a sociedade vai impondo 'coisas de mulher' e falam que o certo é seguir isso. (Resposta do Grupo 2).
> nascer e tornar-se é diferente. Nascer com um gênero não significa já ser, pois a sociedade quem cria os rótulos do que é 'ser'. (Resposta do Grupo 4)

A atividade também solicitava que fosse feita a mesma reflexão trocando o termo "mulher" pelo termo "homem": "não se nasce homem, torna-se homem". Vejamos algumas respostas:

> O homem ainda recebe a ideia idiota de maior reconhecimento. Com esse padrão porco um homem só se torna homem após provar sua masculinidade que muitas vezes é falsa e se escondem toda sua vida 'dentro do armário' por medo de repressão social. (Resposta do Grupo 3).
> Durante o tempo que passa, valores são mudados, como consequência até mesmo de movimentos, por isso o 'tornar-se' é o que a sociedade diz e impõe durante a época; assim como para o homem que sofre com o que 'deve ou não fazer'. (Resposta do Grupo 4).

As respostas a essa atividade associaram o “ser homem” e o “ser mulher” a normas sociais que se alteram conforme a sociedade e o período histórico. É possível verificar que os/as estudantes foram capazes de articular conhecimentos sobre gênero para indicar que ser homem e mulher vai muito além de um dado biológico. Além disso, nas escritas aparecem noções de feminilidade e masculinidade associadas à construção, conquista, imposição, opressão e padrões sociais.

Contribuição da proposta de currículo em ação para pensar gênero enquanto uma categoria de análise histórica

A proposta de currículo em ação permitiu desenvolver uma dinâmica bastante envolvente e dialógica. Ao longo das aulas foi possível aprofundar aspectos da construção histórica e social do gênero e suas relações a partir das mediações feitas entre aspectos das experiências pessoais de vida dos/das estudantes, conteúdos e conceitos. Por outro lado, se confirmou o descompasso entre o currículo prescrito enquanto uma lista de conteúdos a ser cumprida de forma sequencial e o currículo em ação. Tal descompasso não é novidade em se tratando de ensino de História - geralmente as expectativas existentes de que é preciso “dar conta” dos conteúdos programáticos acabam frustradas.

A realização desse trabalho foi um desafio e trouxe reflexões a respeito das possibilidades e limites desta proposta de currículo em ação com ênfase na categoria gênero. Em se tratando de currículo de História, desconstruir a perspectiva linear, sequencial e eurocentrada é um processo complexo, contínuo, de idas e vindas. Mesmo que o gênero tenha sido um elemento organizador para pensar a construção do conhecimento histórico escolar, a lógica tradicional também esteve presente como fio condutor durante a trajetória percorrida.

Além disso, a pesquisa revelou as dificuldades que existem para que os/as estudantes se entendam como sujeitos históricos fazendo parte de um contexto maior – a história estudada, a que vira conteúdo, pois há um descolamento entre passado, presente e vida dos sujeitos que se traduz como empecilho para

perceber as permanências de estruturas e/ou a (des)continuidade de processos. Também ficou evidente, de acordo com a pesquisa, que enfatizar as relações entre os processos históricos mais distantes, a atualidade e as experiências vividas potencializaram que os/as estudantes pudessem desnaturalizar algumas características atribuídas ao gênero e passassem a compreender esta categoria como uma construção sociocultural sujeita a mudanças e permanências ao longo dos períodos históricos estudados, bem como associar essas noções às conquistas de direitos e cidadania.

Referências

ANDRÉ, Marli Elisa D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 2005.

ANHORN, Carmem T. Gabriel; COSTA, Warley. Currículo de história, política da diferença e hegemonia: diálogos possíveis. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 36, n.1, 2011, p. 127-146. Disponível em: https://seer.UFRGS.br/educacaoerealidade/article/viewFile/15078/11517 Acesso em: 20 jul.2017.

GERALDI, Corinta M. G. Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica. **Pro-posições**, Campinas, vol 5, nº 3 [15], p.111-133, nov. 1994. Disponível em: https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8644307/11731 Acesso em: 13 mar. 2017.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. (org.) **O Sujeito da Educação, estudos foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Lisboa: Ed. Penso. 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p.71-99, jul/dez. 1995. Disponível em: https://seer.UFRGS.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71721. Acesso em: 20 jul. 2017.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. In: SILVA, Tomaz T. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MULHERES, LOUCURA, DOCUMENTÁRIO E ENSINO DE HISTÓRIA

Muriel Rodrigues de Freitas

O título de minha dissertação de mestrado – Camilles, Pierinas e Eunices: condenadas pela razão - é uma homenagem a três mulheres que viveram a experiência da internação em hospitais psiquiátricos no final do século XIX e início do XX: a artista plástica francesa Camille Claudel, a filha de imigrantes italianos no Rio Grande do Sul Pierina Cequini e a professora Eunice, em São Paulo. De formas diferentes, essas mulheres transgrediram normas impostas que não as permitiam vivenciar suas escolhas livremente. E pagaram caro por isso. Levar para as aulas de história algumas dessas memórias buscando levantar questões acerca de como se constroem as hierarquias de gênero foi um dos objetivos desse trabalho. Porém, o intuito principal foi desenvolver um documentário que pudesse servir de suporte para problematizar, em sala de aula, como se sedimentaram os papéis e hierarquias de gênero a partir de práticas discursivas e não discursivas sobre a loucura ligada às mulheres, tendo como fonte principal o discurso médico psiquiátrico do final do século XIX e início do século XX. Este documentário existe e se chama *Condenadas pela razão* [1]. Foi desenvolvido a partir de oficinas pedagógicas com alunos e alunas da modalidade EJA e com o auxílio de uma rede de colaboradores, englobando, entre outros materiais, leituras dramáticas de documentos (cartas e prontuários médicos), entrevistas com historiadoras, relatos dos/as estudantes, narrativas surgidas nas referidas oficinas e produtos da cultura de massa. O trabalho final consiste, pois, neste filme e na dissertação contendo as referências teóricas,

1 *Condenadas pela razão*. Direção e produção: Muriel Rodrigues de Freitas, Rafael Fernanz. Porto Alegre, 2018. Youtube. https://www.youtube.com/watch?v=NG4YPq7ETVE

metodológicas e historiográficas da pesquisa; o relato das oficinas; a narrativa sobre a realização do documentário, bem como o seu roteiro.

Para desenvolver a pesquisa parti de quatro questões principais: por que discutir questões de gênero no ambiente escolar? Por que nas aulas de História? Por que através da abordagem da loucura? E por que fazer um documentário? Estas perguntas foram guias muito importantes, definidas antes do início de fato dos trabalhos e que deram ao andamento a clareza necessária para que eu soubesse quais caminhos trilhar a cada momento. A dissertação também ficou dividida em quatro partes, além da introdução e das considerações finais. Pretendo apresentá-las de forma a deixar o trabalho mais claro e objetivo aos leitores e leitoras. Importante salientar que parti do princípio de que a escola é um dos locais onde podemos construir ou desconstruir visões de mundo, e que cumpre um importante papel na constituição dos sujeitos. Ao mesmo tempo, produz e reproduz relações de poder e de submissão ou de autonomia e libertação. A pergunta é: por que não discutir relações de gênero na escola? A quem interessa esse silêncio? Se a escola é um dos espaços pedagógicos onde se constroem diversos sentidos de gênero, constituídos por diferenças pretensamente naturais, ela pode questionar ou consolidar as diferenças e hierarquias. A disciplina de história é, portanto, fundamental nesta discussão, afinal tanto o conceito de loucura quanto o de feminino podem ser desconstruídos e reformulados a partir de novos referenciais – ou seja, não são definições estáticas, naturais e atemporais.

Na primeira parte da dissertação, apresento brevemente as principais questões teóricas, metodológicas e historiográficas que fundamentam a pesquisa, em especial os conceitos de gênero e loucura. Neste contexto, o gênero é entendido como categoria relacional, na qual há sempre um referente a quem ela designa (mulher em contraposição a homem, por exemplo). Seguindo a análise de Joan Scott (1995) gênero não pode ser tratado como uma substância ou essência, e a autora ressalta que o conceito se afirma na relação sendo o foco o processo histórico que produz e reproduz a oposição binária, e não a sua origem. Gênero aqui é utilizado como uma categoria de análise capaz de desconstruir

determinismos biológicos e de sinalizar relações de poder. O conceito "mulher" é entendido como uma rede complexa de características que se entrecruzam, de acordo com Linda Nicholson (2000).

A história da loucura na Idade Clássica (1997), de Michael Foucault, é a referência para definição de loucura que foi aqui entendida como uma emergência histórica, inserida na esfera das práticas sociais e morais, como um instrumento de sujeição e não como algo da "natureza" ou uma "doença". É Foucault também quem elucida a questão das "práticas discursivas", uma categoria central para a análise acerca das hierarquias de gênero. Segundo o autor, tais práticas

> "... não são pura e simplesmente modos de fabricação de discursos, mas sim um dado concreto que ganha corpo em conjuntos técnicos, em instituições, em esquemas de comportamento, em tipos de transmissão e de difusão, em formas pedagógicas que ao mesmo tempo as impõe e as mantém ..." (FOUCAULT, 1997, p. 12).

Para Foucault, o poder dos discursos é o que determina as verdades de diferentes momentos históricos, resultando da fusão entre as formas de conhecimento (ou regras de produção dos discursos, as práticas discursivas) e os mecanismos de poder forjados para instituí-las (as práticas não-discursivas), os quais ajudam a consolidá-las a fim de suprir determinada urgência histórica.

No que tange a esta pesquisa, a construção social do gênero pode ser entendida como uma prática discursiva que dependeu, ao longo do tempo, de inúmeros emissores e que, ao ser associada à loucura no final do século XIX, ganhou o reforço do saber médico para consolidar a dominação masculina, já que concedeu uma chancela "científica" à associação entre loucura e feminilidade.

Dentro desta perspectiva, dei maior ênfase às obras que analisam a situação de mulheres internadas em hospitais psiquiátricos, especialmente no contexto brasileiro, tais como *O Espelho do Mundo: Juquery, a História de um Asilo* (1986), livro referência na área escrito pela historiadora Maria Clementina Pereira Cunha, e *História de Pierina: subjetividade, crime e loucura* (2009) da também historiadora Yonissa Wadi Marmitt. Além destas obras destaco estudos como da professora Ana Paula Vosne Martins, intitulada *Um sistema instável: as teorias ginecológicas*

sobre o corpo feminino e a clínica psiquiátrica entre os séculos XIX e XX. Ana Paula nos revela como e porque foi desenvolvida a *teoria da ação reflexa* segundo a qual por meio de "uma rede nervosa que ligava cérebro, útero e ovários através de gânglios e de uma complexa ramificação de nervos ao eixo cérebro-espinhal" (MARTINS, 2010, p.25), qualquer excitação de origem sexual, em uma mulher, levaria automaticamente a uma ação reflexa no seu cérebro. Também a pesquisadora Fabíola Rohden, em artigo intitulado *Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX*, ressalta que havia uma evidente preocupação da classe médica com a delimitação do papel social de cada sexo no referido período. E, finalmente, o artigo da professora Magali Engel intitulado *Psiquiatria e feminilidade* (1997) em que é analisado como a construção discursiva sobre a "loucura feminina" no final do século XIX atravessou os escritos médico-psiquiátricos e forjou, inclusive, diversos personagens da literatura nacional, contribuindo para a disseminação e consolidação do estereótipo da "mulher louca".

Convém ressaltar que o objetivo principal do trabalho que desenvolvo é abordar essas diferentes problemáticas envolvendo a relação entre feminilidade e loucura a partir de um documentário a ser exibido em sala de aula. Entendo que o uso de imagem e oralidade juntas trazem uma potência importante para uma aprendizagem significativa da história[2]. Afinal, de acordo com Moran (1994), a utilização de novas mídias constitui-se como uma ferramenta fundamental para o ensino. Ainda segundo esse autor, é sabido que os/as alunos/as aprendem e percebem a História muito além da sala de aula e dos livros didáticos. A proximidade das tecnologias de informação com o cotidiano não só escolar como pessoal dos/as estudantes coloca-os/as em contato com as mais diferentes representações do passado sendo fundamental que também historiadores/as produzam materiais nessa área. Documentários, diferentemente da ficção, pretendem ser a representação verossímil de um tema (ainda que saibamos que também eles não deixem de ser um discurso que constrói uma realidade). Para isso, busca reconstituir os fatos e criar uma narrativa "fiel" ao "real". A

2 Aprendizagem significativa é um conceito do pesquisador em educação estadunidense David Ausubel (1980). Segundo ele, aprender significativamente é ampliar e reconfigurar ideias já existentes na estrutura mental e com isso ser capaz de relacionar e acessar novos conteúdos.

característica mais singular dos documentários é, justamente, a sua pretensão "documental", ou seja, de demonstrar constantemente ao espectador aquilo que constituía sua matéria-prima, sendo importante instrumento de aprendizagem.

Na segunda parte estão a apresentação do Colégio Marista Ivone Vettorello, localizado nas dependências de outro colégio Marista, o Assunção, em Porto Alegre/RS e o relato das oficinas. O colégio funciona na modalidade EJA no turno da noite. Justifico a escolha desta escola por conta da minha experiência e da importância que vejo na educação desse grupo de estudantes.

As atividades na escola foram desenvolvidas em três oficinas. Coloco abaixo as proposições. Porém, por questões de limitação de espaço, sugiro aos/as interessados/as buscar a dissertação caso desejem consultar os materiais aplicados na turma e os resultados comentados e devidamente analisados.

A dinâmica do trabalho – Oficina 1

O primeiro encontro com a turma precisava, a meu ver, ser instigante o bastante para motivar os/as estudantes a continuarem participando das atividades. Afinal, como levá-los/as a refletir e compreender que há uma hierarquia de gênero estruturadora da sociedade, que ela é geradora de violências no cotidiano, que ela se constrói através de práticas discursivas e não discursivas, e que, somente quando evidenciamos a sua historicidade, é que podemos alterá-la? Minha escolha, desde o princípio, foi usar os estereótipos sobre a loucura feminina a partir dos discursos médico-psiquiátricos do século XIX e início do século XX, os quais afirmavam que as mulheres eram governadas por seus órgãos e hormônios, logo não teriam estabilidade emocional suficiente para participar da vida pública e apresentariam muito mais propensão a desenvolverem doenças ligadas a "distúrbios mentais". Eu precisava, portanto, de um instrumento que os fizesse perceber como esse discurso estava internalizado neles/as também para que a pesquisa fizesse sentido. No nosso primeiro encontro utilizei um instrumento com seis questões, sendo três delas guiadas por dois personagens fictícios, Ana e Beto; uma relativa a uma música bastante conhecida do cancioneiro nacional

("Você é doida demais", do cantor Lindomar Castilhos) e duas relacionadas a um comercial de TV amplamente veiculado na mídia (do chocolate *Snickers*). A questão número 1 traz uma lista com 8 profissões e foi solicitado que o/a aluno/a colocasse, ao lado de cada personagem, Ana ou Beto, qual estaria mais apto para executá-las. Essa questão foi utilizada como uma introdução ao tema. Já na questão número 2 é apresentada uma situação de perigo e são sugeridas reações diante das quais os/as estudantes deveriam colocar o nome do personagem que melhor se identificasse com cada uma. Aqui já pude identificar que havia nessa turma uma percepção explícita sobre hierarquias de gênero, ligadas ao discurso sobre a histeria feminina, como mostram os gráficos referentes a cada resposta (FREITAS, 2018, p. 35-37). A questão número 3 trouxe uma situação de ciúmes em um ambiente fechado, numa "balada". Foi sugerido um pequeno diálogo onde os/as alunos/as deveriam identificar as falas com os personagens "Ana" e "Beto" e, em seguida, dar uma breve continuidade à narrativa. Já na questão número 4, extraí um trecho de música do cantor e compositor brasileiro Lindomar Castilhos chamada "Você é doida demais". Segundo a letra da música, essa mulher é "doida demais" porque não continuou nutrindo um amor pelo personagem masculino da história, o trocou por outro rapaz e seguiu sua vida. Questões ligadas à vida pessoal do compositor (o feminicídio de sua ex-mulher cometido por ele em 1981), o trecho de um documentário no qual o assassino aparece justificando o crime pelos "ciúmes excessivo que sentia"[3] e um programa de TV do gênero comédia se cruzam nas análises dos resultados para estabelecer a perigosa ligação que pode haver entre as práticas discursivas e a realidade. As questões 5 e 6 estão diretamente ligadas a um comercial de TV. Trata-se da propaganda do chocolate *Snickers*, com ampla divulgação na mídia.[4]

No geral, a primeira oficina foi bastante satisfatória em relação aos objetivos a que eu havia me proposto, que eram averiguar a possível internalização da perspectiva acerca da hierarquização de gêneros no senso comum, observar se essa percepção estava naturalizada entre aquele grupo de alunos/as, verificar

3 "Eu vou RIFAR meu coração". Direção: Ana Rieper, Produção: Suzana Amado. Brasil: Amado Arte & Produção, 2012.

4 <https://www.youtube.com/watch?v=HNpDnr9JQZg>. Acessado em 10/06/2018, às 12h33min.

a influência de algumas práticas discursivas na construção dessa percepção e medir a possível identificação, por parte dos/as estudantes, de estereótipos ligados ao gênero feminino em uma dessas práticas, no caso um comercial de televisão. A partir dos resultados preparei a Oficina 2.

A dinâmica do trabalho – Oficina 2

Para o segundo encontro, levei um novo instrumento pedagógico, agora trazendo dados e resultados que levantei da atividade anterior, propondo novas questões e introduzindo alguns trechos de matérias com reportagens jornalísticas relacionadas a casos de mulheres agredidas cujos companheiros/agressores se valeram do suposto desequilíbrio emocional delas para justificar as agressões. Apresentei os resultados das respostas deles/as primeiro a partir de gráficos (resultantes da Oficina 1). Todos/as ficaram muito surpresos/as e houve um frenesi generalizado. Após cada gráfico, primeiro vinha o silêncio, em seguida os risos nervosos, uma sensação de "não pode ser verdade", acompanhada de indignação por parte do grupo feminino. Também pude ouvir em vários comentários que ninguém se considerava, digamos, tão conservador/a como algumas respostas evidenciaram.

Em seguida, conheceram parte da história da artista Camille Claudel. Foram projetadas imagens dela, de suas obras e de suas cartas (DELBÉE, 1988) escritas dentro do hospício de Montfavet (hoje conhecido como Asilo de Montdevergues, na França) onde morreu em 1943 após 30 anos de internamento. Mostrei fotografias de Camille e de seu companheiro Rodin, imagens de esculturas produzidas por ambos e fiz um breve quadro comparativo com algumas características sobre os estilos de vida de cada um. Contei que durante os 30 anos em que ficou internada, diversos médicos escreveram para a família afirmando que a paciente não sofria de distúrbios psiquiátricos e que deveria voltar para casa. Cartas que nunca tiveram resposta. Contei que, no hospício, Camille passou todo o resto de sua vida, morreu solitária e foi enterrada em uma cova comum. Que Rodin, por sua vez, tornou-se reconhecido mundialmente e

que é bastante famoso até hoje. A partir tanto das intervenções orais quanto das respostas escritas pude deduzir que houve uma percepção de que há diferenças no tratamento entre homens e mulheres conforme suas ações e a época em que vivem; que dessas diferenças emergem situações de injustiças que geram violências imensas, físicas e psicológicas; e que, apesar de avanços e mudanças importantes, os discursos contidos nas manchetes de jornais mostradas no início da oficina demonstram que há um grau de continuidade dessas situações.

Minha intenção nesse segundo encontro foi trazer cartas, trechos de prontuários de hospitais, manchetes de jornais e fotografias com o objetivo de motivar os/as alunos/as ao trabalhar com temas sensíveis (como a história das mulheres e de suas lutas, por exemplo)[5] . Segundo Alberti, "entre os princípios arrolados na literatura sobre o assunto (ensino de temas sensíveis) está o uso de fontes efetivas, atraentes e estimulantes, que possam tornar possível o engajamento pessoal" (ALBERTI, 2014, p.02). Ainda de acordo com a autora, "essas fontes, quando bem escolhidas, têm a função de mudar a atitude do aluno [...] em relação ao assunto", ou seja, talvez determinada temática nunca tenha sido interessante para um/a aluno/a e o contato com os documentos mostre ou traga para ele/a um novo olhar, estimule a curiosidade, favoreça a proximidade e consiga "fisgá-lo". Observando as reações durante este encontro posso afirmar que fui relativamente bem-sucedida. Porém, só pude avaliar com mais precisão a dimensão positiva e a negativa da aula durante e após a Oficina 3.

A dinâmica do trabalho – Oficina 3

Para esse encontro preparei uma apresentação de slides com o intuito de contar-lhes um pouco mais da história das mulheres que dão título ao trabalho. Trouxe depoimentos, trechos de cartas e de prontuários médicos de Camille

5 Os temas sensíveis tratam dos traumas do passado. As memórias do holocausto, da escravidão e das ditaduras militares, por exemplo, são temas difíceis de abordar em sala de aula com a devida profundidade, pois, de alguma forma, se constituem em "passados ainda presentes" na nossa sociedade. Defendo que a história de submissão e sofrimento das mulheres possa ser incluída na categoria dos "temas sensíveis", já que trata também de violações dos direitos humanos, do sofrimento, do trauma e suas implicações posteriores. Como ressalta Falaize, "ordena-se à história falar sobre a dívida, em um reconhecimento da humilhação sofrida, para uma reparação simbólica (e não apenas) dos males sofridos no passado" (FALAIZE, 2014, p.224-253).

Claudel, Pierina Cechini e da professora Eunice com o intuito de aproximá-los/as das personagens da pesquisa. Além disso, minha proposta era que houvesse bastante participação da turma, então procurei planejar a apresentação de forma a provocá-los/as, trazendo, além dos documentos mencionados, cartazes de cinema, imagens de furacões com nomes femininos, páginas do Google, propagandas de remédios e o resultado de uma pesquisa sobre preferência de chefia (por chefe homem ou chefe mulher) e as razões da escolha. Planejei mostrar como as práticas discursivas agem no cotidiano, e como determinados discursos vão sendo absorvidos e reproduzidos até parecerem "naturais".

Era nosso último encontro e avisei a todos e todas que a atividade seria filmada e que as imagens selecionadas fariam parte do documentário. Nem todos/as os/as alunos/as quiseram aparecer, então, para facilitar o processo de edição e montagem, pedi que aqueles/as que desejassem participar ficassem em uma metade da sala, dispostos de forma a se mostrar nas câmeras, enquanto aqueles/as que queriam ficar de fora se mantivessem na outra metade do espaço, porém fazendo parte da oficina também. Levei uma câmera que ficou fixa em um canto da sala, enquanto o professor Pablo Fernandes (que estava junto, dando apoio logístico) permaneceu com outra câmera, captando ângulos diversos. Recapitulei nossos encontros e retomei as atividades realizadas. Após alguns comentários gerais dei início às novas questões problematizando a questão das hierarquias de gênero e a violência contra as mulheres gerada em função delas, apresentando números do Instituto Maria da Penha que constam no site "Relógios da violência"[6]. Também relembrei duas histórias que ficaram muito conhecidas do público em geral após serem tratadas com alto sensacionalismo pela TV aberta. A da jovem Eloá, de 15 anos, assassinada pelo namorado no dia 17 de outubro de 2008 em Santo André, São Paulo, e a da ex-namorada do goleiro Bruno, do Flamengo, Eliza Samúdio, assassinada em 2010, cujo corpo nunca foi encontrado. Conversamos sobre como os padrões de gênero determinam lugares diferentes para homens e mulheres, e sobre como aqueles ou, no caso, aquelas que não se conformam ou se adéquam aos seus lugares pré-determinados sofrem consequências.

6 <https://www.relogiosdaviolencia.com.br/>. Acessado em 19/04/2018, às 20h07min.

Em seguida, apresentei as três mulheres escolhidas por mim como exemplos de abuso e opressão das famílias que as taxaram como loucas justamente porque não se encaixavam nos padrões de gênero da época. Para falar de Camille, que agora já era conhecida da turma, trouxe a imagem do manicômio em que foi internada e onde morreu, junto com um trecho de suas cartas. Li junto com eles/as a parte que mostra como Camille sentia-se lá, junto aos outros "doentes". Contei que as cartas escritas não eram entregues às famílias e que ficavam nos hospitais, junto com os prontuários de cada paciente, como "provas" de suas "doenças", e que, por isso, os/as historiadores/as ou outros/as pesquisadores/as podem ter acesso a tais documentos e estudá-los. Eles/as ouviam e liam tudo em silêncio. Apresentei outro slide que mostra Camille já idosa, ainda no hospício. Sua última foto antes de morrer. Na sequência, coloquei a imagem do Hospital Psiquiátrico Juquery, em São Paulo, para contar um pouco da história da professora Eunice, internada pela família por, dentre outras coisas, "ler demais". Os trechos colocados na exposição são dos prontuários médicos estudados pela professora Maria Clementina Cunha (1989). Separei algumas frases que pensei serem mais significativas para a compreensão dos/as alunos/as sobre os tipos de "erros" que algumas mulheres poderiam cometer e que justificavam suas internações num hospício no final do século XIX e início do XX: coisas como estudar, ler ou abrir escolas. Em seguida, comecei a contar a história de Pierina Cechinni e projetei slide no qual aparece a imagem do Hospital Psiquiátrico São Pedro, de Porto Alegre, onde ela foi internada. Contextualizei brevemente como era a vida das mulheres nas colônias italianas no Rio Grande do Sul no final do século XIX, a opressão que viviam, o ambiente dominado social e politicamente pelos homens, o trabalho exaustivo das mulheres que cumpriam jornadas duplas extenuantes em casa e na roça, até chegar na história do assassinato da filha de dois anos cometido pela personagem. Pierina não foi julgada e presa, mas internada num manicômio. Inconformada pelo seu total silenciamento, ela fez questão de lembrar nas cartas que escreve no hospício São Pedro que era "criminosa, não louca". Pierina teve um diagnóstico moral: o discurso sobre sua loucura desqualificou toda sua defesa.

O próximo passo foi mostrar como um discurso pode ser controlado, selecionado e distribuído por determinada categoria, grupo ou instituição (no caso, a médica), e como se dissemina e consolida. Estes foram os slides utilizados para historicizar a construção do discurso médico-psiquiátrico sobre como a loucura está diretamente ligada aos órgãos sexuais e reprodutivos das mulheres. Aproveitei para encaminhar a discussão para o próximo tópico que era retomar a questão das práticas discursivas e como elas são reforçadas no cotidiano. Levantei a seguinte questão: será que não repetimos ideias sem refletir, ideias com as quais por vezes nem concordamos? Será que os resultados da pesquisa não podem ser reflexos desse comportamento? Procurei no Google então por "mulheres e loucura", tudo sendo projetado na tela em frente a eles/as. As imagens mostraram mulheres altamente sexualizadas, nuas ou seminuas, em posições sensuais. Pesquisei então por "TPM" e aí as mulheres apareceram como seres assassinos, despontando úteros segurando machados, mulheres gritando e arrancando os cabelos, cartazes alertando para o "perigo" e piadas altamente sexistas. A turma reagiu com risos e, em seguida, com frases como: "que absurdo!".

Uma aluna disse: "só agora que a senhora está falando é que nos damos conta". Em seguida, trouxe o segundo meio que escolhi para demonstrar como se dá a consolidação do estereótipo da loucura ligada ao gênero feminino (o primeiro foram os discursos médico-psiquiátricos): a mídia. Primeiro, apresentei dois anúncios da década de 1940 de um remédio chamado "A saúde da mulher" cujos textos falam sobre a necessidade de cuidar da saúde frágil feminina, endereçados aos maridos. As três próximas lâminas traziam cartazes de filmes cujo tema era a possessão de algumas pessoas, normalmente mulheres, por espíritos malignos ou algo "demoníaco". Antes de mostrá-las, perguntei se lembravam de algum filme com esse conteúdo e a turma foi citando: "O Exorcista", "O chamado" e outros que eu não conhecia. Questionei quem eram as pessoas possuídas em todos os filmes. Eles/as prontamente responderam: "as mulheres". Em seguida, perguntei quem eram as pessoas que salvavam essas mulheres possuídas e dessa vez a turma respondeu: "os homens". Lembrei de alguns personagens que salvavam as mulheres nesses filmes e dessas situações: os padres, os policiais,

os professores, os psicólogos. Eles/as lembravam de outros filmes e outros personagens e falavam todos/as ao mesmo tempo. Pareceu que essa referência foi bastante explícita para a turma.

As oficinas foram o momento de pensarmos coletivamente como se consolidou a imagem da instabilidade emocional ligada às mulheres. Houve espaço para as discussões acerca das permanências e das mudanças envolvidas nos discursos que giram em torno dessa temática e que nos envolvem desde o século XIX até hoje. Percebi que há uma forte tendência entre estes/as os/as alunos/as de acreditar que não acontecem alterações significativas na história. Procurei, durante as oficinas, traçar paralelos temporais destacando as mudanças e a participação dos grupos envolvidos, trazer histórias de luta e mostrar as transformações que advém da resistência. Foucault já nos alertava que é necessário "buscar as instâncias de produção discursiva [...], de produção de poder [...], das produções de saber (as quais, frequentemente, fazem circular erros ou desconhecimentos sistemáticos) [...]" (FOUCAULT, 2012, p. 19) para que usemos a história e a produção do conhecimento histórico a favor das nossas lutas. Enfim, as oficinas foram momentos fundamentais para inspirar a realização do documentário, fornecendo também ideias e imagens para a sua confecção.

As reflexões sobre documentário foram melhor desenvolvidas na terceira parte. Nela, é exposto um breve histórico deste gênero e uma discussão sobre as concepções de realidade e ficção na linguagem cinematográfica documental. Também são caracterizados os tipos de documentários (de inspiração foucaultiana, o trabalho de Bill Nichols (2005), um dos grandes teóricos sobre o gênero da atualidade, procura ressaltar semelhanças e diferenças entre os domínios da ficção e do documentário) e as escolhas narrativas feitas para este trabalho. A rede de colaboradores, os contatos e uma discussão relativa à construção do roteiro e às contribuições do cinema ao ensino de história finalizam essa etapa. Desenvolver uma metodologia que fuja do tradicional padrão livro didático-quadro-exposição oral para trabalhar determinada problemática era um dos objetivos da pesquisa. Ao pensar num documentário como material pedagógico a ser desenvolvido precisei levar em conta, além da possibilidade de aprendizagem

que esse tipo de linguagem proporciona, as condições materiais, técnicas e tecnológicas que seriam necessárias para a sua produção e execução. São muitas as partes envolvidas, desde a concepção (o que e como eu pretendo informar e problematizar determinado tema) até a parte técnica, passando pelo principal que é reunir e articular o conjunto de conceitos e narrativas necessárias para se atingir o objetivo final: informar, proporcionar a reflexão e emocionar. Durante as oficinas fui percebendo que havia inúmeras possibilidades de abordagem dos conceitos e temas que levava para a sala de aula. Foucault (2009) afirma que um discurso é "um conjunto de enunciados" que podem, inclusive, pertencer a campos de conhecimento diferentes. Então, se falo de gênero, por exemplo, qual sentido estou dando ou pretendo dar a essa palavra? Se falo de loucura, à qual concepção de loucura quero remeter o ouvinte? Portanto, o roteiro proposto e apresentado na dissertação está também impregnado do discurso construído por mim, a partir dos referenciais teóricos e políticos que selecionei e das narrativas que escolhi, e, portanto, traz a marca da mensagem que pretendo transmitir. Trata-se, pois, de uma ficção construída a partir de fragmentos do passado que busca causar uma "impressão de autenticidade" nos expectadores, levando-os a refletir sobre continuidades e descontinuidades históricas. O conhecimento histórico sistematizado de forma escrita em um modelo acadêmico não é objeto acessado com facilidade na educação básica pelos alunos e alunas (e acredito que a modalidade do Mestrado Profissional busca justamente ultrapassar essa barreira). Pensar em uma narrativa cinematográfica documental para construir conhecimento em sala de aula foi uma tentativa de aproximar esses dois mundos e de ocupar um lugar muitas vezes monopolizado pela linguagem televisiva ou da internet.

Na quarta e última parte, é apresentado o roteiro propriamente dito: as suas divisões internas, os títulos, os enquadramentos, as cenas, as falas selecionadas, os vídeos, o tempo determinado de cada um e a forma como todos esses elementos são encadeados. O objetivo, ao deixar a escrita na forma "técnica", foi apresentá-la como um guia para possíveis novos/as interessados/as em aventurar-se nesse caminho. Comecei imaginando a história que gostaria de contar e que daria origem ao documentário. O roteiro serviu como um guia, um mapa narrativo para

a equipe técnica (eu e o Rafael Fernanz!) chegar a uma obra audiovisual. Segundo o roteirista Bráulio Mantovani, "o roteiro é um filme no papel. É a descrição das imagens, das ações e das falas dos personagens em um texto. Uma espécie de ensaio do que vai ser o filme" (apud PARAISO, 2011, p.32). A primeira escolha foi pela utilização de parte das cartas escritas nos hospitais psiquiátricos por Camille Claudel e por Pierina, assim como o diagnóstico de internação da personagem Eunice. A princípio, pensei em dramatizar todos os textos com apoio de uma atriz e fazer as filmagens diretamente no Hospital Psiquiátrico São Pedro, em Porto Alegre, para trazer maior "impressão de autenticidade" às cenas. Porém, os procedimentos que envolvem pesquisa de arquivo, entrevistas e locações em instituições psiquiátricas são, geralmente, bastante burocráticos e demorados. Estive na instituição, conversei com a direção (que se mostrou bastante atenciosa e solícita) e fui orientada a fazer o pedido formalmente via Plataforma Brasil[7]. Por sugestão de quem já havia tentado esse caminho e conhecia as dificuldades (e pelo tempo curto para a realização que eu dispunha), optei por utilizar um cenário alternativo. Para marcar um lugar político de fala e de produção científica[8], optei por dar voz a três historiadoras/pesquisadoras (já citadas anteriormente) que haviam se debruçado sobre a temática da história da loucura no Brasil. Maria Clementina Pereira Cunha é professora (aposentada) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Viviane Trindade Borges, professora da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc) e Yonissa Marmitt Wadi, professora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Com a mediação de meu orientador, o professor Benito Bisso Schmidt, entrei em contato e fiz o convite para que elas participassem do documentário gravando vídeos que falassem

7 A Plataforma Brasil é uma base nacional e unificada de registros de pesquisas envolvendo seres humanos para todo o sistema CEP/CONEP. Ela permite que as pesquisas sejam acompanhadas em seus diferentes estágios, desde sua submissão até a aprovação final pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e pela Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando necessário, possibilitando inclusive o acompanhamento da fase de campo, o envio de relatórios parciais e dos relatórios finais das pesquisas (quando concluídas). Fonte: <http://portal2.saude.gov.br/sisnep/Menu_Principal.cfm>. Acesso em: 18 jul. 2018.

8 A escolha por historiadoras deu-se no sentido de ocupar o espaço narrativo com falas autorizadas de pesquisadoras mulheres, as quais, além de serem grandes especialistas no tema, vivenciam (ou podem vir a vivenciar) no cotidiano o tipo de opressão a que se refere a pesquisa. Talvez essa condição explique, inclusive, o interesse de tantas historiadoras pela questão da loucura. Neste ponto, ganha importância acadêmica e política a noção de "lugar de fala": "O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensarmos lugar de fala como para refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. Quando falamos de direito à existência digna, à voz, estamos falando de lócus social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência" (RIBEIRO, 2017, p. 64).

um pouco de suas pesquisas a respeito das personagens escolhidas por mim e sobre instituições psiquiátricas de forma geral. As filmagens das oficinas foram feitas em uma única noite, no Colégio Marista Ivone Vettorello, com o apoio do professor Pablo Fernandes. Foram utilizadas duas câmeras modelo Canon T2i, uma fixa em tripé diagonal e outra, móvel, sendo Pablo o "cinegrafista" da vez. As imagens foram posteriormente selecionadas procurando transmitir as reações da turma frente à exposição das biografias das personagens, além das discussões geradas pelos temas abordados. Para o roteiro também foi selecionado o mesmo comercial de televisão do chocolate Snickers levado para as oficinas, assim como anúncios do remédio "A saúde da mulher" e reportagens de jornais, bem como trechos de filmes de terror e imagens de furacões com nomes femininos. A edição foi feita à distância pelo responsável técnico Rafael Fernanz, que reside e trabalha em Chicago, nos Estados Unidos. Nossa comunicação aconteceu via Skype, Whatsapp e e-mail. Através do Google Drive nos enviávamos os arquivos com os vídeos e todas as especificações. De posse do roteiro, Rafael fazia montagens provisórias e íamos alterando, reformulando ou assentindo passo a passo, de acordo com nossos diálogos sobre o melhor caminho narrativo.

Procurei, durante as oficinas, articular os conceitos que escolhi para orientar a pesquisa (sobretudo gênero e loucura) com materiais acessíveis aos/as alunos/as, adaptando a linguagem e a metodologia. A partir dos nossos encontros busquei obter uma melhor compreensão da visão que eles/as tinham das hierarquias de gênero, trabalhando com a historicidade de tais categorias, apresentando casos reais, situações e vivências de mulheres que passaram pela experiência da "loucura" e suas consequências e, finalmente, trazendo à discussão o potencial gerador de violência e exclusão que esse discurso gerou no passado e ainda gera atualmente.

Encerrei a pesquisa ciente das limitações que ela possui, mas também bastante satisfeita por ter desenvolvido um trabalho significativo para a transformação de alguns/as alunos/as da turma envolvida e, espero, de muitos espectadores do documentário. Para pensar na escola e no ensino de História, corroboro com as concepções da professora e historiadora Selva Guimarães

(2013), quando essa afirma que a instituição escolar não só forma os indivíduos, mas produz saberes e uma cultura que penetra, participa, interfere e transforma a sociedade. A escola reproduz, mas também produz conhecimentos e valores. Sendo a disciplina de História essencialmente formativa, logo, de extrema importância para a construção da cidadania e da democracia, a discussão sobre a igualdade entre homens, mulheres e demais identificações de gênero é peça fundamental para a formulação de uma prática de equidade. Espero que o material produzido possa ser utilizado pelos/as colegas e que colabore para um debate que considero fundamental para a desnaturalização das hierarquias e opressões de gênero.

Referências

ALBERTI, Verena. **O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas**. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, realizado no Centro de Ensino Superior do Seridó (Ceres) da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), em Caicó (RN), de 17 a 21 de novembro de 2014. Disponível em: http://hdl.handle.net/10438/17189. Acesso em: 05 abr. 2021.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. **O espelho do mundo**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1986.

CUNHA, Maria Clementina Pereira. "Loucura, Gênero feminino: as mulheres do Juquery na São Paulo do início do século XX". **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 9, n.18, p. 121-144, ago./set. 1989.

DELBÉE, Anne. **Camille Claudel, uma mulhe**r. São Paulo: Martins Fontes, Ed. 1, 1988.

ENGEL, Magali. **"Psiquiatria e feminilidade"**. In: DEL PRIORE, Mary (org.) & BASSANEZI, Carla (coord. de textos). ***História das Mulheres no Brasil***. São Paulo: Contexto/Ed. UNESP, 1997.

FOUCAULT, Michel. **História da loucura na Idade Clássica**. São Paulo: Perspectiva, 1991.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. **A Ordem do Discurso**. Aula Inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. 19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 2012.

FREITAS, Muriel Rodrigues de. **Camilles, Pierinas e Eunices – Condenadas pela razão: mulheres, loucura, documentário e ensino de história**. Dissertação (Mestrado Profissional em História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018.

MARTINS, Ana Paula Vosne. Um sistema instável: as teorias ginecológicas sobre o corpo feminino e a clínica psiquiátrica entre os séculos XIX e XX. In: WADI, Yonissa Marmitt, SANTOS, Nádia Maria Weber (orgs). **História e loucura: saberes, práticas e narrativas**. Uberlândia: Edufu, 2010.

MORAN, José Manuel. O vídeo em sala de aula. **Revista Comunicação**, São Paulo: Ed. Moderna, p. 63, 1994.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n° 2, 2000.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.
ROHDEN, Fabíola. Ginecologia, gênero e sexualidade na ciência do século XIX. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, n.17, p.101-125, jun. 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

WADI, Yonissa Marmitt. **A história de Pierina**: subjetividade, crime e loucura. Uberlândia: Edufu, 2009.

"MAIS DO QUE DIVERSIFICAR AS AULAS, GÊNERO PROBLEMATIZA A PRÓPRIA CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO" [1]: UMA EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORAS/ES EM GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA

Paula Tatiane de Azevedo

Este artigo tem por objetivo propor um diálogo entre o ensino de História, os estudos de gênero e a formação continuada de professoras/es a partir da minha experiência de mestrado realizado no ProfHistória/UFRGS onde desenvolvi a elaboração e aplicação do curso de extensão *Caminhos entrecruzados: o ensino de história, gênero e formação de professoras/es*, desenvolvido em um ambiente virtual de aprendizagem (AVA). O curso foi realizado com professoras/es da rede municipal de ensino da cidade de Canoas/RS com a intenção de discutir fundamentos teórico-metodológicos para refletir os possíveis usos da categoria de gênero no ensino de História.

A extensão foi pensada a partir da seguinte problemática: em que medida a falta de discussões e aproximações com as temáticas de gênero durante a formação inicial e continuada das/os professoras/es de História interfere na abordagem das relações de gênero e História das Mulheres no ensino de História? A intenção ao propor foi associar as discussões teóricas a respeito da categoria de gênero com a experiência prática de uma formação continuada para professoras/es de História. O propósito não foi apenas acumular novos conhecimentos e informações, mas propiciar uma perspectiva crítica diante das temáticas discutidas e assim possibilitar mudanças nas práticas educativas. A pretensão

1 Trecho da fala do professor cursista sobre a importância de se discutir gênero nas aulas de História.

não foi ser prescritivo, mas propor um delineamento de pressupostos teóricos que desafie as/os cursistas a transformar sua percepção, desnaturalizando e problematizando sua realidade através da teoria.

Assim como Joan Scott, parto do princípio de que a História não se presta apenas a relatar o que aconteceu no passado a homens e mulheres, mas sim a investigar de que forma "os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidade, foram construídos" (1994, p. 19). Essa construção produz saberes e verdades sobre as feminilidades e masculinidades, significam e ressignificam práticas que operam em direção à constituição dos sujeitos. E os efeitos disso em nossa sociedade devem ser problematizados na história ensinada.

A necessidade de elaborar um curso voltado à formação de professoras/es em gênero e ensino de História surgiu de inquietações oriundas da minha realidade enquanto professora pública estadual e das minhas experiências enquanto estudante de História. Durante a graduação, percebi a ausência de disciplinas que tinham a preocupação em abordar a temática de gênero e História das Mulheres. Aproximei-me das temáticas mediante iniciativas de professoras/es que de alguma maneira trabalhavam com elas em suas pesquisas.

No decorrer da minha trajetória, sempre valorizei as discussões sobre os saberes historiográficos e os saberes escolares, bem como a função da/o professora/r e do ensino de História nessa relação. Busquei então o mestrado profissional em ensino de História, por acreditar na importância da correlação entre a História acadêmica e a História ensinada. É importante ressaltar que, ao mesmo tempo em que me constituía como pesquisadora de gênero, história e educação, tornei-me professora pública estadual, então é desse lugar que essa extensão foi se forjando. Como professora há mais de dez anos, busquei valorizar e ampliar meus saberes docentes, paralelamente aos conhecimentos da minha disciplina específica.

A formação de professoras/es em gênero e ensino de História nasceu do intuito de propiciar às/aos professoras/es uma formação que entendesse as especificidades da área de conhecimento; que tratasse das questões de gênero

e História das Mulheres, tendo em vista a ausência de discussões desse tipo na formação inicial de professoras/es; que discutisse os conteúdos, os materiais didáticos e o currículo a partir de uma perspectiva de gênero; e, por fim, mas não menos importante, problematizar as escolhas das/os professoras/es como escolhas teóricas – ou seja, teoria e prática são, portanto, também na dinâmica escolar, elementos indissociáveis do conhecimento. Nesse sentido, apontar a categoria de gênero como uma das possíveis maneiras, mas não a única de romper com essa visão tradicional na qual a História ensinada está baseada. A partir de todos esses elementos provenientes da observação da minha própria experiência enquanto professora e pesquisadora dos estudos de gênero, constituiu-se a proposta de formação continuada para professoras/es de História que passo agora a relatar.

A trajetória teórica-metodológica da elaboração do curso

Elaborar uma formação de professoras/es a partir da categoria de gênero mostrou-se uma tarefa no mínimo complexa, devido à sua característica polissêmica. Nessa formação, o conceito de gênero é pensado a partir dos estudos culturais e dos estudos feministas, em uma perspectiva pós-estruturalista, fundamentada principalmente na definição de gênero da historiadora Joan Scott, que parte do olhar foucaultiano.

> Scott explica como chegou a esta categoria. Informava, então, que "gênero significava o saber a respeito das diferenças sexuais", e este saber, dizia ela, era pensado no sentido que lhe dava Michel Foucault, isto é, sempre relativo; seus usos e significados "nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas (PEDRO, 2005, p. 86).

Uma proposta de formação também é feita a partir de escolhas e recortes. O recorte privilegiou gênero como categoria de análise histórica, mais precisamente o sentido que gênero dá à organização e à percepção do conhecimento histórico nas relações sociais humanas (SCOTT, 1990). Um dos

fatores que contribuíram para a definição de tal escolha foi considerar esta formação como uma primeira experiência em estudos de gênero para essas/es docentes, além do tempo disponível para o desenvolvimento da formação. Não era meu propósito pincelar vários conceitos sem aprofundá-los, assim optei por aprofundar as discussões sobre a inserção da categoria de gênero na análise histórica e na História ensinada.

A formação foi estruturada a partir de quatro módulos e sete etapas. Dessas, duas aconteceram presencialmente e as outras cinco ocorreram dentro do ambiente virtual de aprendizagem. A distribuição de carga horária se deu da seguinte forma: módulo 1, 12h (4h presencial e 8h a distância); módulo 2, 16h a distância; módulo 3, 8h a distância; módulo 4, 12h (4h presencial e 8h a distância). A opção pelo ensino a distância e pela elaboração de um ambiente virtual de aprendizagem específico se deu primeiramente pelo excesso de carga-horária a que muitas/os professoras/es estão submetidas/os – jornadas de 20h, 40h e até 60h dificultam a participação das/os profissionais em cursos de formação continuada. O segundo motivo teve inspiração na proposta metodológica do ProfHistória, o qual, em linhas gerais, definia que as/os mestrandas/os elaborassem um produto a partir de suas pesquisas. Nesse sentido, busquei produzir um AVA.

O conteúdo programático da formação em gênero e ensino de História foi dividido em quatro módulos. Cada módulo contava com o que denominamos material base, que consistia em um ou dois textos apresentando a temática a ser desenvolvida naquele módulo. Além disso, em cada módulo era disponibilizado o material complementar, no qual as/os professoras/es tinham acesso a vários tipos de instrumentos provenientes das tecnologias da informação e comunicação, tais como trechos de filmes, propagandas, entrevistas, documentários, palestras, links de blogs e sites relacionados à temática.

Em termos metodológicos, as/os alunas/os tinham normalmente uma semana para realizar as leituras e as visualizações do material disponibilizado. Ao final de cada módulo era proposta uma atividade que consistia em relacionar as temáticas desenvolvidas no módulo com o ensino de História. Depois de concluída a atividade, as/os professoras/es eram convidadas/os a participarem

dos fóruns, que funcionavam como *feedbacks* do módulo e do processo de produção da atividade. Ademais, foram disponibilizados canais de interação entre a professora/pesquisadora e as/os professoras/es e entre elas/es, por exemplo, e-mails, grupo no WhatsApp e o chat dentro do ambiente virtual de aprendizagem, que funcionava durante o curso todos os dias das 19h às 22h. A participação no chat era opcional.

O primeiro módulo tratou do conceito de gênero como categoria analítica para estudos históricos e para o ensino de História. Esse módulo foi dividido em duas etapas, uma presencial e outra no AVA.

A primeira etapa presencial foi marcada por uma apresentação da proposta de formação em gênero e ensino de História, feita pela professora/pesquisadora. Em seguida, as/os professoras/es cursistas presentes puderam se apresentar às/aos colegas, todas/os tiveram a oportunidade de tecer comentários sobre as expectativas em relação à formação e relatar qual o seu interesse em participar. Depois, relatei a minha trajetória profissional e acadêmica e os motivos de propor uma formação em gênero e ensino de História. A partir disso discutimos como a categoria de gênero estava sendo utilizada na formulação dessa proposta de formação. Também nesse dia, foi aplicado um questionário, elaborado a partir de questões abertas. O objetivo desse instrumento de diagnóstico foi investigar os conhecimentos prévios que as/os professoras/es têm sobre gênero, tentando-se perceber de que forma essas/es educadoras/es – a partir das suas concepções de gênero – estão ou não abordando as temáticas de gênero.

A segunda etapa se deu a partir do ambiente virtual de aprendizagem. O objetivo dessa etapa foi discutir os caminhos epistemológicos da categoria de gênero, de forma a suscitar a compreensão e a operacionalização embasada dos pressupostos teóricos da concepção de gênero e o entendimento das discussões epistemológicas desse campo. Para subsidiar essa etapa, elenquei como material base trechos escolhidos (com link para quem quisesse ter acesso ao texto integral) do texto *Gênero e História*, da historiadora Margareth Rago (2012). Nesse texto, a autora busca discutir a categoria de gênero a partir da epistemologia feminista, contextualizando historicamente os usos da categoria

de gênero; por fim, exemplifica a partir de alguns trabalhos historiográficos o uso do conceito de gênero.

Como material complementar, foram selecionados três vídeos que considerei importantes, pensando os elementos constitutivos da categoria gênero no campo da historiografia e da História ensinada. O primeiro deles é da escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, que discorre sobre os perigos de uma História única. Esse vídeo propicia refletir sobre os perigos de uma História única, sendo esta masculina/branca/judaico-cristã, e o quanto uma História única contribui e, de certa forma, sustenta as desigualdades de gênero e a manutenção de preconceitos como o racismo, o sexismo e a misoginia. O segundo vídeo é uma explicação básica de como a historiadora Joan Scott define o conceito de gênero e sua importância na escrita da História. Esse vídeo é uma animação baseada no artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*, que foi essencial na formação de um campo de uma história de gênero dentro dos estudos históricos e é referência teórica importante no estabelecimento dos estudos de gênero no Brasil e para essa formação. E, por fim, o terceiro vídeo é da pesquisadora Guacira Lopes Louro, referência no Brasil pela sua dedicação em estudar as questões de gênero, sexualidade e educação. O intuito em selecionar esse vídeo foi estabelecer uma relação entre gênero, ensino e escola. Como já referi anteriormente, em cada módulo foi proposta uma atividade. No primeiro módulo, a atividade tinha como objetivo promover a reflexão a respeito das escolhas curriculares da disciplina de História. A ideia foi considerar as questões desenvolvidas nesse módulo, acerca da concepção de gênero e, a partir disso, elaborar uma nova proposta curricular a partir da compreensão da categoria de gênero, tendo como referência um plano de estudos do sétimo ano do Ensino Fundamental II.

O segundo módulo também foi dividido em duas etapas, sendo que a primeira abordou as construções e legitimações das hierarquias de gênero no decorrer do tempo e em seus mais diversos contextos. Inspirada nos escritos de Michel Foucault, o objetivo dessa etapa foi problematizar as noções de discurso e poder, que inspiraram a historiadora Joan Scott a definir a categoria de gênero como útil para a análise histórica. Para Scott, a noção central para o entendimento

e utilização da categoria de gênero está na noção de poder, inspirada em Michel Foucault e entendida como redes dispersas de relações desiguais "discursivamente construídas em campos de forças sociais" (GANDELMAN, 2003, p. 214).

Nessa perspectiva, as construções e legitimações das hierarquias de gênero são efeitos de práticas discursivas e não discursivas que resultam em *verdades* sobre os papéis destinados a homens e mulheres, e são atravessados por relações de poder. Para contribuir com a discussão dessa etapa, foi selecionado como material base o primeiro capítulo do livro da historiadora Ana Maria Colling (2014), denominado *Tempos diferentes: discursos iguais: a construção histórica do corpo feminino*. Nesse capítulo, a historiadora propõe questões para pensar o feminino, centradas principalmente a partir da perspectiva pós-estruturalista, mais especificamente com base nos conceitos de desconstrução, formulados por Jacques Derrida, e discurso e poder, em Michel Foucault.

Como material complementar, a opção foi pela videoaula da Profa. Dra. Maria do Rosário Gregolin, da Universidade Estadual Paulista (Unesp-Araraquara), que faz uma introdução aos estudos da análise de discurso a partir da obra de Michel Foucault. De forma muito clara, a professora discorre sobre o momento histórico em que Foucault começa a se dedicar à análise de discursos e considerar que estes nos atravessam e nos constituem enquanto sujeitos. Segundo Foucault, os discursos produzem efeitos de verdade sobre os sujeitos e sobre seus corpos, e consequentemente produzem homens e mulheres, como nos diz Colling (2014. p. 39-40): "considerar como mulheres e homens são produzidos é tarefa primeira dos historiadores". Os materiais base e complementar selecionados estabeleceram, em minha perspectiva, uma convergência entre as concepções de gênero, discurso, desconstrução e poder, que fundamentam a perspectiva teórica do curso.

A segunda etapa do módulo 2 visou a introduzir a discussão dos estudos de gênero como campo historiográfico e sua relação com a história ensinada, seguindo a perspectiva teórica da etapa anterior. Para subsidiar esse entrelaçamento entre a História, gênero e ensino de História, elenquei como texto-base o artigo das professoras Cristiani Bereta da Silva, Luciana Rossato e Nucia Alexandra Silva de Oliveira (2013) – todas da Universidade do Estado de

Santa Catarina (Udesc) –, que objetivou refletir sobre a formação inicial docente e as possibilidades de construir relações menos desiguais na educação básica a partir da formação docente na perspectiva da epistemologia feminista. Entendo que esse artigo também possibilita a mesma reflexão na formação continuada. Além disso, as autoras reforçam a necessidade de rever os currículos escolares a partir da perspectiva de gênero e História das Mulheres, pois esses temas ainda são incorporados como apêndices de uma História Geral.

> A despeito da renovação do campo historiográfico, nas últimas décadas, que trouxe à cena os chamados "novos temas e problemas", no âmbito da história escolar esses temas ainda são incorporados como apêndice da história geral, como quadros complementares ao conteúdo que "realmente importa", ou seja, aqueles consagrados pela tradição nos currículos escolares. (SILVA; ROSSATO; OLIVEIRA, 2013, p. 462).

Para contribuir com essa discussão sobre o ensino de História e as questões de gênero, optei por disponibilizar uma entrevista da Profa. Melissa Colbert, representante do Núcleo de Gênero e Diversidade Sexual da Secretaria de Educação do Paraná (NEDS-SEED), produzida para o programa Dia a Dia Educação, da TV Paulo Freire. A entrevista debate a relação entre gêneros na escola e a importância dessa temática para a comunidade escolar. Também discute as diversas possibilidades metodológicas a serem adotadas pelas/os professoras/es em seu trabalho pedagógico, com o objetivo de incentivar o respeito e a igualdade de direitos no ambiente escolar.

Para esse módulo, a atividade proposta foi a elaboração de um plano de aula que partisse de enunciados de homens e mulheres de diversas áreas do conhecimento (filosofia, teologia, psiquiatria, antropologia e medicina) e de personagens históricos conhecidos ou marginalizados, que em algum momento da História abordaram homens e mulheres nas suas práticas sociais. A ideia foi, a partir do olhar de gênero, demonstrar os possíveis questionamentos sobre as questões de gênero e História das Mulheres no ensino de História e de que forma podem ser utilizados na elaboração de uma aula de História.

O terceiro módulo versa sobre a linguagem como campo eficaz de

produção de realidade. Para auxiliar no entendimento dessa perspectiva, foram utilizados como material base trechos escolhidos de um texto de autoria da professora/pesquisadora, denominado *Até onde você iria por um filho? Representações de gênero e maternidade no cinema*, resultado de uma pesquisa sobre as representações de gênero e maternidade através de um estudo etnográfico da linguagem cinematográfica. Os trechos selecionados versavam sobre o conceito de representação, que é compreendido aqui como "inscrição, marca, traço, significante e não como processo mental – é a face material, visível, palpável do conhecimento" (SILVA, 2003, p. 32) e de que forma essa concepção auxilia no entendimento da linguagem como construção de sentido. E esse sentido é dividido pela linguagem comum, pelos códigos compartilhados, como Stuart Hall (1997, p. 5) afirma, através de um sistema de representação:

> [...] a língua falada utiliza sons, a escrita usa palavras, a música usa as notas de uma escala, a "linguagem corporal" utiliza gestos, a indústria da moda utiliza artigos do vestuário, a linguagem das expressões faciais utiliza maneiras de dispor nossas feições, a televisão utiliza pontos produzidos digital ou eletronicamente em uma tela, as sinaleiras usam o vermelho, o verde e o amarelo – para "dizerem algo". Estes elementos – sons, palavras, notas, gestos, expressões, roupas – fazem parte de nosso mundo natural e material; mas sua importância para a linguagem não é o que são, mas o que fazem, na sua função. Elas constroem o significado e o transmitem. Eles significam.

Para corroborar essa argumentação, selecionei três vídeos de diferentes áreas do conhecimento, que discutem como a linguagem atravessa e constitui nossas práticas cotidianas, naturalizando-as. No primeiro deles, temos a fala da Profa. Carmem Rosa, da linguística, e a historiadora Joana Maria Pedro, ambas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O vídeo intitulado *Guerrilha da Linguagem*, editado para o curso GDE polo UFSC, discute como, através da linguagem, se constroem as identidades e as relações entre as pessoas. Buscou problematizar as representações de mulheres nos discursos públicos, institucionais e na mídia oral e escrita. As pesquisadoras também refletem sobre os feminismos enquanto movimento político e selecionam cenas em que demonstram as lutas feministas. Por fim, problematizam que as representações

do masculino e feminino têm significados diferentes conforme a época, ou seja, que essas representações são historicamente datadas.

No segundo vídeo, temos a fala da Dra. Sueli Carneiro, filósofa, doutora em Educação pela USP e pertencente ao Geledés – Instituto da Mulher Negra. A pesquisadora trata de mídia, liberdade de expressão e diversidade, principalmente sobre o lugar do estereótipo na representação da diferença nas mídias nacionais, além do cruzamento de gênero e a questão étnico-racial.

O terceiro vídeo é uma reportagem de um canal do YouTube, chamado *Gênero de Questões/Questões de Gênero*. Essa reportagem abordou a discussão sobre a identidade de gênero, os papéis sociais de homens e mulheres, a naturalização da lógica binária homem/mulher e as relações de poder entrelaçadas nessas construções identitárias. Na reportagem ocorrem duas entrevistas, a primeira com um sociólogo que abordou como, através da linguagem, se normatiza e se define a forma *correta* do comportamento feminino e masculino, e que qualquer comportamento *fora* do que é esperado de homens e mulheres é considerado um *desvio*. O professor também exemplifica o que é a identidade de gênero. Outra entrevistada é a militante do movimento Marcha das Vadias, que discute como os estereótipos de masculino e feminino provocam a opressão entre homens e mulheres e, consequentemente, relações desiguais e violentas.

O objeto do módulo 3 foi discutir a linguagem como produto e produtora da realidade. Problematizar a linguagem é perceber que ela institui as relações, o poder, o lugar e legitima hierarquias de gênero quando estabelece o homem/branco/hétero/cristão como referência universal. Compreender de que forma a linguagem estabelece as representações de gênero nos auxilia, no ensino da História, a desconstruir os discursos institucionalizados sobre as identidades de gênero e étnico-raciais nos mais diferentes segmentos – o jornalístico, o artístico, o científico e o escolar.

Como atividade desse módulo, foi proposta, às/aos professoras/es cursistas, uma resenha crítica, tendo como base as discussões vistas até aqui e seu ponto de vista sobre as questões levantadas nos vídeos disponibilizados no módulo 3. A ideia foi abrir espaço para discutir as aprendizagens desenvolvidas,

tentar perceber através da escrita se as discussões estão ou não interpelando as/os docentes e de que forma isso acontece.

O módulo 4 está dividido em duas etapas: a primeira ocorreu no ambiente virtual de aprendizagem e a etapa final, presencialmente. Nesse módulo, a preocupação foi consolidar a relação entre o ensino da História e os estudos de gênero. Essa relação é parcamente discutida, pois poucas pesquisas em nível nacional analisam a inserção da categoria de gênero no ensino de História. Devido a essas questões, tive dificuldades em selecionar a bibliografia para esse módulo. Achei importante demonstrar as dificuldades encontradas, pois elas também dizem da ausência das questões de gênero no ensino da História.

Na primeira etapa, foram disponibilizados dois textos de material base, pois eles fundamentaram os dois momentos (a distância e presencial) do módulo 4. O primeiro deles é da Profa. Dra. Jaqueline Zarbato, que analisou, através das narrativas de professoras/es, os usos e as concepções de gênero nas estratégias de ensino de História. A partir disso, a pesquisadora traça hipóteses que justificam a dificuldade em incorporar as questões de gênero no ensino da História. Segundo a autora, a pouca aproximação com as discussões de gênero na formação inicial dos docentes e as dificuldades de lidar com a influência da família no espaço escolar, principalmente a partir do aspecto da religiosidade. Optei por esse texto, pois achei importante problematizar, com as/os professoras/es cursistas, os vários elementos que tornam complexa a apropriação de gênero pelo ensino de História. Além dos desafios do conhecimento científico que a categoria de gênero suscita, ainda há aqueles de cunho político e social, como é o caso das discussões sobre a retirada do termo gênero dos planos de educação, ou dos materiais didáticos elaborados pelo Ministério da Educação para discutir gênero e diversidade na escola. O segundo texto, da Profa. Dra. Suely Costa (2004), trata dos desafios em entrelaçar o conceito de gênero no ensino de História e dos problemas em rever paradigmas institucionalizados na História ensinada. Para a autora,

> há muitos desafios a enfrentar. Um deles é o ter que lidar com um tipo de história que já nasce pronta, moldando um dado imaginário sobre essas relações, esquemas interpretação, quase que em formatos definitivos, que pouco têm incorporado da revisão de paradigmas. Não se pode deixar de avaliar o quanto repetir antigos modos de pensar a história nos torna participantes da propagação de preconceitos, base de discriminações de vários feitios. (COSTA, 2002, p. 4).

Ambos os textos apontam resistências, adversidades e obstáculos que irão enfrentar as/os professoras/es que se propõem a introduzir a perspectiva de gênero em suas aulas.

Na segunda etapa do módulo 4, que foi o nosso último encontro presencial, propus uma discussão a respeito da trajetória do curso, propostas no ambiente virtual de aprendizagem, e como na opinião das/os cursistas o curso tinha afetado suas práticas e o que aquele conhecimento produzido poderia contribuir com a sala de aula. Como atividade de encerramento, as/os cursistas preencheram um formulário eletrônico de pesquisa, através da ferramenta Google Drive.

A atividade da primeira etapa do módulo 4 foi promover reflexão a respeito do contexto vigente sobre a inserção da categoria de gênero no ensino de forma geral e, especificadamente, no ensino de História. Considerando as ideias desenvolvidas nesse módulo, acerca das questões de gênero e ensino de História, as/os professoras/es cursistas tinham que responder às seguintes questões: De que modo você percebe a inserção da categoria de gênero no ensino de História? Qual sua opinião a respeito da problemática atual sobre o que denominam os contrários à inserção da discussão de gênero na escola, a "ideologia de gênero"?

No último encontro presencial, propus discutir aspectos positivos e negativos sobre a trajetória do curso de formação em gênero e ensino de História. Sugeri alguns elementos, tais como os materiais disponibilizados, a elaboração das atividades propostas, a interação no ambiente virtual de aprendizagem. Para seguir a discussão, recomendei que as/os docentes fizessem uma fala sobre sua experiência enquanto professora/r cursista em uma formação continuada especificamente para professoras/es de História em gênero e ensino de História. Também questionei como essa experiência as/os interpelou

pessoal e profissionalmente e o quanto o conhecimento compartilhado nessa formação seria útil para sua prática de sala de aula. Para finalizar, relatei como foi elaborar, aplicar e interagir com as/os professoras/es cursistas durante a experiência de formação. Como atividade de encerramento, foi solicitado às/aos cursistas responderem um questionário, a partir de questões abertas, que tinham a finalidade de analisar aspectos da utilização do ambiente virtual de aprendizagem; as possíveis mudanças que o contato com a temática de gênero pode ter suscitado pessoal e profissionalmente; e como foi a receptividade das experiências práticas a cada final de módulo.

Contudo, a premissa da formação foi subsidiar, provocar e instigar as professoras e os professores cursistas a não limitar sua criatividade individual, mas que, munidas/os de seus saberes docentes e com base nas discussões teóricas dos estudos de gênero, elas/es tivessem liberdade de operacionalizar a categoria de gênero a partir de suas múltiplas e complexas realidades.

Gênero e Ensino de História: reflexões sobre a aplicação

Depois da fase de elaboração da formação continuada, o passo seguinte foi a aplicação com professoras/es de História da rede municipal de ensino da cidade de Canoas/RS. As/os onze docentes que participaram da formação compõem um grupo de faixa etária semelhante (26 a 40 anos), majoritariamente feminino. A maioria formou-se há mais de cinco anos e se colocou no mercado de trabalho em menos de dois anos. Das/os participantes, a maior parte atua há menos de cinco anos no magistério e nenhum atua há mais de dez anos. Esses dados, de certa forma, caracterizam o grupo como jovem, em termos de atuação e formação. Outro dado importante é a situação funcional das/os professoras/es, pois todas/os são regentes de classe, ou seja, estão atuando em sala de aula. Além disso, apenas uma professora trabalha menos do que 40h semanais, e três trabalham 60h – a maioria trabalha 40h. O plano de carreira atual do magistério municipal de Canoas prevê concursos de 40h; a professora que tem 30h teve sua nomeação antes da alteração do plano de carreira. As professoras que trabalham 60h atuam por 20h em município vizinho.

Ao refletir sobre a aplicação dessa formação, pretendo perceber como se deu o processo de formação continuada, as dinâmicas que envolveram os sujeitos nos encontros presenciais e no ambiente virtual de aprendizagem. Para isso, depois analisar os dados provenientes dos instrumentos metodológicos utilizados neste estudo, elenquei algumas questões que, na minha visão – ligada à posição de sujeito que ocupo, portanto, datada, localizada e que não é a única –, demonstram alguns temas que foram emergindo com maior frequência.

Um dos temas que emergiu foi a presença e a ausência das discussões de gênero relatadas pelas/os professoras/es cursistas durante sua trajetória de formação, e de que forma isso afetou sua atividade profissional. Grande parte das respostas das/os professoras/es cursistas foram semelhantes às pesquisas sobre a inserção da categoria de gênero e História das Mulheres na formação inicial e continuada de Silva, Rossato e Oliveira (2013), Zarbato (2015) e Costa (2002). As autoras identificaram que uma das possíveis dificuldades na abordagem da temática de gênero no ensino da História está ligada à ausência dessas discussões nos cursos de graduação em História e nas formações continuadas. Outras/os professoras/es cursistas indicaram que na maioria das vezes esses temas surgiram durante suas formações iniciais, partiam principalmente de iniciativas de professoras/es que tinham ligação com a temática, ou nas disciplinas específicas de metodologia de ensino de História e por interesse das/os próprias/os alunas/os. Não ter acesso a essas discussões durante a graduação, segundo as/os professoras/es cursistas, contribui para que o ensino de História ainda reproduza um modelo tradicional de História. Além disso, dificulta a construção de práticas que reflitam sobre as questões de gênero e História das Mulheres na História ensinada.

Outro aspecto importante foi a forma como gênero era entendido pelas/os professoras/es cursistas e como esse entendimento refletia nas suas práticas. Grande parte das/os cursistas relaciona gênero ao sexo biológico. Nas suas reflexões, mantém-se o pensamento binário da organização social que contrasta homem/mulher e identifica uma cultura feminina em oposição a uma cultura masculina dominante. Percebe-se que as/os professoras/es já tinham algumas ideias

preconcebidas sobre gênero, relacionadas com as dificuldades que a própria História enquanto ciência tem de superar o determinismo biológico de suas análises, bem como a lógica "binária homem/mulher, a identificação de uma cultura feminina em oposição a uma cultura masculina dominante [...] e a noção de que a história das mulheres funciona como suplemento à História" (MÉNDEZ, 2016, p. 38).

Quando discutimos a elaboração de atividades práticas sobre gênero e História das Mulheres com objetivo de lançar um novo olhar sobre o currículo e sobre a História ensinada pode-se perceber que grande parte das propostas curriculares elaboradas pelas/os professoras/es apenas incluíram as mulheres nos conteúdos já tradicionais a partir de uma perspectiva tradicional da história que dá ênfase aos grandes personagens, no caso aqui às mulheres e principalmente mulheres no âmbito privado. Duas questões podem ser problematizadas: o primeiro é o risco que se incorre ao atribuir, a um período ou personagem, ideias – no caso, o feminismo – que são de outra época, isto é, o famoso anacronismo. A segunda questão é a tendência de ligar as questões de gênero à instituição da família, como se fora dessa lógica não existissem conflitos e disputas nas relações de gênero.

Uma questão problematizada pelos cursistas foi o lugar da escola nas questões de gênero e a sala de aula como espaço, não o único, de produção e reprodução das relações sociais entre os sexos, atravessadas por relações de poder. Segundo as/os cursistas, as questões de gênero partem muitas vezes de demandas que as/os alunas/os trazem, mesmo que a escola não queira ou não esteja preparada para discutir, a questão está posta. Além disso, as/os professoras/es cursistas levantaram questões sobre o tratamento muitas vezes machista que a equipe diretiva tem com professores homens e professoras mulheres e que reflete na forma como meninos e meninas são vistos pelas/os professoras/es, principalmente no que tange a aspectos comportamentais.

Como vimos, as/os professoras/es são unânimes em explicitar o quanto é fundamental que se reflitam as questões de gênero na escola, seja por demandas oriundas da sociedade ou por questões cotidianas nas relações entre os sujeitos da escola. Nesse sentido, considero pertinente discutir na formação

a escola como um espaço pedagógico onde se constroem diversos sentidos de gênero, que se constituem a partir de características supostamente naturais, daí a força desse discurso que constitui formas *adequadas* de ser homem e mulher na sociedade. Em minha perspectiva, as dificuldades enfrentadas pelas escolas em lidar com esses temas, diante das demandas sociais que lhes são apresentadas, partem da falta de iniciativas que problematizem as desigualdades de gênero no âmbito da escola. Perceber quais práticas educativas auxiliam na construção e hierarquização dos papéis destinados a homens e mulheres na escolarização é tarefa fundamental da escola.

Considerações Finais

Acredito, assim como Joan Scott (1990), que trabalhar com a História das Mulheres ou utilizar a categoria de gênero na História ou no ensino da História é um empreendimento político que desafia os cânones historiográficos e contribui para a transformação da forma como a história é escrita e ensinada. Desse modo, a partir da epistemologia feminista, buscou-se descontruir os preceitos de uma ciência tida como neutra, baseada em um sujeito universal masculino, ainda muito presente na lógica do ensino de História, apesar de já consistente na produção historiográfica.

Foi muito gratificante observar que as/os professoras/es, a cada módulo, iam interagindo e contribuindo para a discussão, mostravam-se muito interessados e dispostos a realmente problematizar sua prática. As discussões propostas nos módulos eram enriquecidas com os testemunhos de quem enfrenta as contingências do cotidiano escolar, principalmente em relação às questões de gênero. A receptividade da bibliografia e dos demais materiais pedagógicos disponibilizados no ambiente virtual foi proveitosa e, segundo as/os professoras/es, acessível e construtiva no desenvolvimento da percepção dos usos possíveis da categoria de gênero e da História das Mulheres no ensino da História. No que se refere à minha percepção, a formação cumpriu seu papel, pois sensibilizou as/os docentes a refletirem sobre a importância da construção de aulas que

problematizem as relações de gênero; além disso, apontou caminhos possíveis para o ensino de História através de diálogos teórico-metodológicos.

Foi um desafio discutir gênero no contexto político brasileiro da época, tendo como objetivo levar essa discussão para o pátio da escola, interagindo com as/os professoras/es sujeitos, os quais, em minha opinião, são fundamentais nesse processo. Foi durante o processo de construção e efetivação desse curso que as discussões sobre a retirada do termo gênero dos planos de educação nacional, estaduais e municipais tomaram uma proporção significativa. Inegavelmente, fui afetada por todo esse debate político e algumas vezes pensei se esse seria o melhor momento de propor uma formação de professoras/es em gênero. Depois do sobressalto, veio a vontade ainda maior de lutar por uma escola que enfrente a discriminação, o preconceito, a misoginia, a homofobia e toda e qualquer forma de opressão e violência.

De que forma essa experiência pode contribuir com as questões gênero no ensino de História? Propiciando o estranhamento do que é concebido como normal e natural nas práticas de gênero, nos diferentes contextos históricos abordados pelas/os professoras/es e nas suas relações cotidianas com os sujeitos da escola. Considero que discussões como esta, que problematizem a temática de gênero e a História das Mulheres no âmbito da escola, auxiliam na reflexão do lugar das práticas educativas na construção e hierarquização das relações de gênero, e que compreender as relações de poder imbricadas nesse processo contribui para revermos nossas práticas cotidianas na escola, e assim transformá-las.

Referências

COLLING, Ana M. **Tempos diferentes, discursos iguais**: a construção histórica do corpo feminino. Dourados/MS: Ed. UFGD, 2014.

COSTA, Suely G. Conceito de gênero e o ensino da história. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA – ANPUH, 10., 2002, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: UERJ, 2002. Disponível em: < https://anpuh.org.br/index.php/encontros-regionais/encontros-anpuh-rio/x-encontro-regional-de-historia-2002 >. Acesso em: 19 jan. 2021.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Edições Loyola, 2012.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade II: o uso dos prazeres**. RJ, Graal, 1984.

GANDELMAN, Luciana. Gênero e ensino: parâmetros curriculares, fundacionalismo biológico e teorias feministas. In: ABREU, Martha. SOIHET, R. **Ensino de história: conceitos, temáticas e metodologia**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2009, p. 209-220.

HALL, Stuart. "The work of representation". In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices**. London/Thousand Oaks/New Delhi:Sage/Open University, 1997.

MÉNDEZ, Natalia Pietra. Sobre a categoria de gênero na história. **DEDS em Revista**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 3-100, 2016.

PEDRO, Joana. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **História**, São Paulo, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf >. Acesso em: 19 jan. 2021.

RAGO, Margareth. **Gênero e História**. Compostela/Espanha: Edita, 2012.

SCOTT, Joan W. Prefácio a Gender and Politics of History. **Cadernos Pagu (3)** – Desacordos, desamores e diferenças –, Campinas-SP, Núcleo de Estudos de Gênero-Pagu/Unicamp, 1994, p. 11-27. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/cadpagu/article/view/1721/1705>. Acesso em: 19 jan. 2021.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria de análise histórica. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 5-22, jul./dez. 1990.

SILVA, Cristiani Bereta da; ROSSATO, Luciana; OLIVEIRA Nucia. A formação docente em História. Igualdade de gênero e diversidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 7, n. 13, p. 453-465, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde>. Acesso em: 18 jan. 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **O currículo como fetiche**: a poética e a política do texto curricular. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

ZARBATO, Jaqueline A. P. As estratégias do uso do gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Revista Trilhas da História**, Três Lagoas/MS, v. 4, n. 8, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/RevTH/article/view/694>. Acesso em: 20 jan. 2021.

GÊNERO E SEXUALIDADE NAS AULAS DE HISTÓRIA: COMPOSIÇÕES PARA UM CURRÍCULO ANTINORMATIVO

Priscila Spindler Corrêa Nunes

O presente capítulo apresenta a pesquisa que investigou modos e possibilidades de construção de um currículo de História com disposição antinormativa para as aulas da educação básica que abordassem as temáticas de gênero e sexualidade, operando os conceitos de norma, cisnormatividade e heteronormatividade. A partir das minhas experiências enquanto professora-pesquisadora-observadora, utilizei como fontes as minhas aulas de História, as observações das aulas de História do TransENEM[1] e os questionários realizados com os/as alunos/as[2] deste curso. A análise destas fontes foi desenvolvida com um arcabouço teórico e político pós-crítico, transfeminista e queer. A metodologia de pesquisa utilizada está inserida na teoria pós-crítica, usando elementos metodológicos inspirados na teoria queer e a bricolagem como modo investigativo. Esses elementos metodológicos permitem à pesquisadora misturar métodos e procedimentos para a abordagem dos objetos de pesquisa, possibilitando uma posição questionadora do que é aceito como método científico (REIS, 2012). A bricolagem nos permite, assim, coletar e juntar todas as informações disponíveis sobre nosso objeto de pesquisa, recortando, colando e articulando novas narrativas. O objetivo da pesquisa foi entender o que o ensino de História pode fazer para que estudantes

1 Curso Popular Preparatório para o Vestibular, Enem e Encceja voltado para o público LGBTQIA+, priorizando as pessoas trans* localizado na cidade de Porto Alegre.

2 No decorrer dessa dissertação usarei os pronomes, substantivos e advérbios no gênero feminino e no masculino sempre através das estruturas disjuntivas, assim como usarei a generificação gramatical "e" (por exemplo, alunes) em alguns momentos. Sei que essa linguagem não faz parte da língua portuguesa culta, contudo, creio na linguagem como um instrumento político, passível de questionamento e problematização, por isso decidi por não ocultar o gênero feminino e não-binário.

trans e LGBQIA+[3] sintam-se pertencentes e representados/as nas aulas de História. A justificativa para esta pesquisa é encontrar meios para que a escola seja um ambiente em que todos, todas e todes as/os alunas/os possam estar sem que haja sofrimento e que a aula de História possa ser um espaço acolhedor e horizontal, quebrando hierarquias normativas. Isso permite que os/as alunos/as e professores/as saibam que existem outras representações de feminilidades e masculinidades, convivendo de maneira respeitosa com seus/as demais colegas.

A minha dissertação possui a dimensão propositiva, abordando a construção de um currículo de História com disposição antinormativa, por isso não apresenta uma análise de sequência didática específica aplicada aos meus alunos e minhas alunas. O currículo com disposição antinormativa pretende dar consistência política e teórica ao ensino de História em relação à gênero e sexualidade, especificamente, em relação aos corpos trans. Os resultados da pesquisa apontam que, para que tenhamos a possibilidade de um currículo de História com disposição antinormativa, necessitamos de formação de professores em relação à gênero e sexualidade, desmistificando preconceitos. Além disso, indicam que um currículo antinormativo inicia pelo respeito, acolhimento e afeto. Também, a pesquisa demonstra que apenas a inclusão de pessoas trans nas aulas e nos debates não são suficientes para gerar um ambiente de respeito e de acolhimento. Para isso, há a necessidade também de formar professores capazes de acolher e manter os/as/es alunos/as/es na escola, respeitando as suas trajetórias e experiências. Dessa forma, um currículo de História com disposição antinormativa coloca em questionamento a norma e as hierarquizações de identidade de gênero e orientação sexual, criando a possibilidade de narrar e inventar novas histórias.

Este artigo está estruturado da seguinte forma: primeiro, discuto como as temáticas de gênero e sexualidade se apresentam no campo do ensino de História. Segundo, vou apresentar os conceitos fundamentais para a construção do conceito do currículo de História com disposição antinormativa, a saber, norma e currículo. Terceiro, apresentarei minhas fontes de pesquisa, que são

3 A sigla se refere ao grupo de pessoas com sexualidades e identidades de gênero divergentes da norma: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Queer (ou não binário), Intersexo, Assexual e etc.

o TransENEM e as minhas experiências enquanto professora de História da educação básica há 11 anos. Por último, mostrarei a construção de ferramentas pedagógicas conceituais que podem auxiliar os/as professores/as de História da educação básica para tratar dos temas de gênero e sexualidade em aula.

O lugar do gênero e da sexualidade no ensino de História

O Ensino de História tem imensa importância em relação à temática de identidade de gênero e sexualidade, pois pode ser uma das disciplinas que instrumentaliza o/a estudante a defender e a solucionar questões sociais, respeitar a diversidade e lutar por um estado social de direito para todos, todas e todes. Há alunos e alunas que se desencaixam das normas impostas pela cisnormatividade e heteronormatividade[4]. O ensino de História pode fazer com que esses/as alunos/as se sintam pertencentes e representados/as nas aulas, historicizando as trajetórias escolares de pessoas trans, e qualificando os/as professores/as de História a lidar com o assunto quando ele se apresenta em sala de aula, recusando ou evitando abordagens patologizantes e visões de corpo como construto essencialmente biológico. Não podemos construir um mundo mais plural e justo se não houver as narrativas das pessoas que durante muito tempo foram excluídas do currículo. Afinal, "o ensino de História tem a missão de proliferar narrativas na vida dos estudantes, de colocar os alunos em contato com outras culturas, em outros tempos e lugares, que alargam a possibilidade de entender o diferente, o diverso [...]" (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 57). Penso que não devemos apenas entender o *diferente* e o *diverso*, mas compreender por que motivo as construções de gênero e sexualidade foram construídas conforme a genitália, problematizar essa construção histórica a partir dos corpos e entender as relações que produzem o diverso.

4 A cisnormatividade ou normatividade cisgênera está de acordo com a identidade de gênero cis, pessoas que se identificam com o gênero que foram designadas ao nascer. Instituições são desenvolvidas na sociedade a partir da naturalização da identidade cisgênera (VERGUEIRO, 2015). A Heteronormatividade é a naturalização da heterossexualidade, pessoas que se relacionam afetivamente com o gênero diferente do seu, e do mesmo modo as instituições são desenvolvidas a partir dessa sexualidade (MISKOLCI, 2009).

A pesquisa também está alinhada na perspectiva do conceito de *História Menor*, entendida aqui conforme Pereira (2017) quando afirma que construir com os/as alunos/as narrativas de pessoas que não fazem parte da *História Maior*, subvertendo o modo tradicional de ensinar História, implica em um ato de resistência. Contudo não uma resistência reativa contra algo que nos incomoda, mas no sentido de potencializar a criação, ou seja, criar, construir, redefinir "novas formas de produzir vida" (PACIEVITCH et al., 2019, p. 1611).

Uma aula de história precisa estar comprometida com a potência da vida, (r)existindo nas entrelinhas do currículo tradicional e buscando outras formas de pensamento que permitam questionar aquilo que foi construído como normal ou como normalidade, demonstrando que todas as formas de vida e pensamento existem.

Além disso, um ensino de História que esteja preocupado com os temas de gênero e sexualidade pode pautar-se em uma prática em e para os Direitos Humanos. Essa educação apresenta o compromisso com a promoção de um ensino baseado na liberdade, na pluralidade de ideias, na luta pela eliminação de qualquer tipo de discriminação racial, de gênero e sexualidade no sistema educacional. Este compromisso pode ser identificado nos vários documentos educacionais que temos no Brasil e nos vários acordos internacionais dos quais o país é signatário.

O ensino de História alinhado com a Educação em e para os Diretos Humanos tem como objetivo o não apagamento das histórias das minorias em direitos e se dispõe a construir com os/as estudantes, entre outras perspectivas, um conhecimento histórico livre das amarras da cis e da heteronormatividade. Todas as nossas ações sociais são construídas mediante discursos que vão sendo desenvolvidos ao longo do tempo. E, se são construções, se não faz parte da natureza ter uma escola cis e heteronormativa, perpetuadora dos discursos normativos, nós podemos mudá-la:

> o ensino de história colabora para uma educação de respeito às minorias, para a construção de uma democracia respeitosa [...] Alunos e alunas demonstram inteligência quando, a partir destes ensinamentos, tanto

> desenham metas para onde ir, quanto demonstram ter aprendido para onde não devemos voltar. (SEFFNER, 2017, n.p).

Essa é uma das principais tarefas do ensino de História: criar um ambiente de aprendizagem reflexiva capaz de construir uma educação de respeito às minorias e, mais importante do que simplesmente respeitar as minorias, é criar um espaço onde seja possível um lugar de fala e empoderamento para todos, todas e todes.

Currículo de História com disposição antinormativa

No desenrolar da minha dissertação pretendi construir um conceito que possibilitasse a criação deste espaço, a saber, o currículo de História com disposição antinormativa. Primeiramente, para compreendermos porque o currículo foi construído como antinormativo, devemos analisar o que entendemos por norma. A norma ou a normalização para Foucault (2010) são mecanismos de poder, não apenas controlam ou regulam aqueles que estão à margem da normalidade. A norma é uma estratégia que produz gestos, comportamentos, condutas, subjetividades e discursos. Assim, a norma está ligada a uma técnica positiva do poder capaz de produção e não tendo por função apenas determinar o que será excluído. A partir dessa produção positiva da norma e das técnicas de normalização, as instituições são construídas em cima da cisnormatividade e da heteronormatividade. Os [C]istemas[5] educacional, de saúde e judiciário, por exemplo, são construídos partindo do pressuposto de que todos os corpos são binários e cisgêneros. Então, a norma, interligada com as técnicas de normalização, faz com que pensemos que as existências que não têm o mesmo comportamento padrão são anormais. Assim, sua existência deve ser corrigida e controlada.

Em relação à História e ao ensino de História, a norma que se constituiu para que fosse transmitida a gerações de pequenos/as cidadãos/ãs, o que se esperava desse ensino era a abordagem dos grandes feitos de homens, brancos,

5 Para ver mais sobre o conceito de [c]istema: VERGUEIRO, 2015.

cisgêneros, heterossexuais, heroicos, que com sua bravura transformaram o mundo de alguma forma. Há muito tempo não se ensina mais esse tipo de História, a dos heróis. Contudo, mesmo com o abandono desse tipo de ensino, continuamos perpetuando uma história masculina, europeizada, branca, cisgênera e heterossexual. Quando se fala apenas de eventos históricos, sem abordar ou desenvolver a história das pessoas que fizeram parte desses eventos, mulheres, homens, cis e trans, heteros e homossexuais, ricos e pobres, não valorizamos as experiências históricas de diferentes pessoas. Desta forma, a possibilidade de questionar aquilo que foi construído ao longo da História como norma faz com que sejamos determinados a um tipo de comportamento, conduta e subjetividade. Para que possamos incluir em nosso cotidiano escolar um currículo com disposição antinormativa, necessitamos questionar a norma e as técnicas de normalização, problematizando-as com nossos/as alunos/as, pois o que é considerado normal também faz parte de um mecanismo de poder.

O currículo, na pesquisa, foi compreendido como um artefato histórico e cultural, um emaranhado de possiblidades, não é uma listagem de conteúdos, mas tudo que compõe o ambiente escolar. A sala de aula, professores/as, alunos/as, a cultura escolar, identidades de gênero, sexualidades, gerações, documentos, territórios, etc., tudo isso é o currículo. O currículo na dissertação está baseado em uma concepção pós-crítica que não se limita ao ensino de tolerância e respeito, mais do que isso, coloca em xeque os motivos pelas quais as diferenças são produzidas. Coloca, enfim, todos no mesmo patamar, pois há uma horizontalidade entre os temas abordados: tanto aquilo que é considerado universal, quanto aquilo que é considerado diferente são problematizados e colocados em questão (SILVA, 2007). Desse modo, não é apenas através da inclusão de pessoas invisibilizadas no currículo que vamos obter uma modificação dos indivíduos que queremos formar, mas sim colocando em dúvida a construção desse saber dito universal, enfrentando a norma e colocando no currículo os modos como ele foi construído, os motivos pelos quais certos saberes são importantes conhecer em detrimento de outros. Grada Kilomba afirma algo sobre a escrita que se alinha aos caminhos que estamos percorrendo nesse tópico: "[...]

meus escritos incluem emoções e subjetividade como parte do discurso teórico, eles, então, relembram que teoria é sempre localizada em algum lugar [porque] sempre é escrita por alguém" (2016, n.p).

Como nossa intenção foi trabalhar com composições de gênero e sexualidade no ensino de História, a teoria pós-crítica que se alinha a essa pesquisa do currículo é a teoria queer ou epistemologia queer. A partir dessa teoria, muitas teóricas, como Deborah Britzman e Guacira Lopes Louro, propuseram uma pedagogia queer. Conforme Tomas Tadeu da Silva (2007, p. 108):

> A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal.

Nesse aspecto, o currículo de História com disposição antinormativa contesta o conhecimento histórico descrito nos documentos oficiais como um conhecimento universal, pois ele é localizado, datado, situado; assim, preserva alguns conhecimentos e exclui outros. Trabalhamos nas entrelinhas e desenvolvemos narrativas que em outros momentos estiveram fora da sala de aula.

Analisando especificamente o currículo de história, Carmem Gabriel afirma que, quando levamos em conta o percurso a ser realizado durante a aula, considerando as experiências de cada ambiente com diferentes estudantes, o currículo é visto como verbo. Conforme a autora, o currículo como verbo dialoga com as teorizações curriculares críticas e/ou pós-críticas, orientando os objetos e o campo de estudo das pesquisas sobre o ensino de história (GABRIEL, 2019). Esse é o caso da minha dissertação, que pesquisa sobre um currículo de ensino de História, mas não especificamente com os conteúdos programáticos do ensino de História escolar, mas um currículo que esteja preocupado com os percursos dos/as alunos/as, levando em conta suas experiências e as novas demandas dos usos do passado. De acordo com Carmem Gabriel (2019, p.77):

> [...] é possível encontrar entendimentos de *currículo de história* que o significam como espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação da diferença, entre outros. Nesses estudos destacam-se o lugar atribuído à disciplina história nos processos de identificação sociocultural bem como seus efeitos performativos na produção da diferença a partir da mobilização das coordenadas espaço e tempo [...].

O currículo de história com disposição antinormativa pretende articular, assim, a criação de identidades nesse espaço-tempo de fronteira, identidades de pessoas LGBTQIA+, valorizando os processos e experiências escolares dos/as/es estudantes, abrindo espaço para uma nova narrativa histórica, pois a busca do passado é parte do processo de afirmação dos grupos que foram invisibilizados pela História e, consequentemente, pelo currículo de História. Além disso, o currículo de história antinormativo deve estar articulado com um currículo queer e pós-crítico, pois não se contenta apenas com a identificação desses grupos com o passado, mas pretende questionar o próprio percurso de criação do currículo, questionar as escolhas, os silêncios, os não-ditos, pois o currículo de História é fecundo para o entendimento do passado a partir de múltiplas vozes. O currículo com disposição antinormativa não desconhece os conteúdos tradicionais, mas rompe com a colonialidade do tempo e vai inserindo questões que são da vida dos/as/es estudantes.

Experiências de uma professora-observadora-pesquisadora

Para a construção do conceito de currículo com disposição antinormativa, além dos conceitos citados acima e outros instrumentos teóricos, a minha experiência enquanto professora-observadora-pesquisadora foi basilar. No decorrer da pesquisa andei sempre de braços dados com a minha sala de aula e com a experiência compartilhada e observada no curso preparatório TransENEM. Conforme Larrosa Bondía (2002), experiência é o que, de alguma forma, nos toca, que nos gera sentimento, paixão, é aquilo que faz sentido. Assim, experiência não é somente o que nos passa, mas o que é sentido. E foi nessa relação do que é sentido

e do que nos toca que desenvolvi um currículo com disposição antinormativa, preocupada com o outro e com sua trajetória.

A experiência obtida através das observações do coletivo TransENEM de Porto Alegre demonstrou a importância de a escola ser um espaço de acolhimento, ativismo político, linguístico, educacional e afetivo. O TransENEM é um curso popular preparatório para as provas do Encceja (o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) e vestibulares. A ideia de haver um curso preparatório direcionado para pessoas trans surgiu em 2015 em um grupo do Facebook onde participavam pessoas LGBTQIA+ que debatiam sobre Direitos Humanos. Esse grupo se inspirou em outros cursos preparatórios que estavam surgindo no Brasil naquele momento. Em 2016, no Centro de Referência dos Direitos Humanos (CRDH), iniciaram as assembleias para discussão de gênero e para montar o coletivo. Em agosto de 2016, o TransENEM virou um programa de extensão do Programa de Pós-graduação em Gênero e Sexualidade do IFRS de Porto Alegre, com vínculo oficial. Até outubro de 2017, abarcava apenas alunes trans, contudo, em assembleia, decidiram abrir vagas também para os LGBQIA+. Todes que participam do coletivo são voluntáries. Para a minha pesquisa desenvolvida no ProfHistória, observei a assembleia de professores/as, a formação de professores/as voluntários/as, a aula inaugural e algumas aulas de História do curso no segundo semestre de 2019. Nestas observações, o coletivo de professores/as voluntários/as de TransENEM sempre demonstrou a preocupação com seus alunes. O acolhimento e o afeto já são demonstrados incialmente quando nas apresentações os pronomes de tratamento sempre são explicitados. Em todos os momentos de assembleia e formação de professores há a reafirmação de nunca errar os pronomes des alunes, nem dos/as professores/as pois isso também é uma forma de violência e o coletivo TransENEM não quer ser o lugar para perpetuação de práticas violentas, pelo contrário, é o espaço para interromper essa sequência.

Nas observações das aulas de História do TransENEM percebemos o cuidado para levar alguns exemplos em que os/as/es alunos/as/es se sentissem representados/as/es, como de homens cisgêneros e heterossexuais que não

tinham um pensamento exclusivamente machista, mulheres e LGBTQIA+, ou pessoas que se vestiam sem ser no padrão de masculinidade da atualidade. Além disso, nas aulas observadas mencionavam sempre a História de Porto Alegre, como os quilombos, por exemplo, tentando sempre alinhar a aula com algo que estivesse relacionado com o seu cotidiano, que estivesse ao redor des alunes. Assim, as aulas que foram observadas no TransENEM trabalhavam nas fissuras, tentando descolonizar o currículo tradicional, trazendo novas problematizações sobre o passado a partir das experiências, opiniões, colocações dos/as/es estudantes, sendo criativos/as/es e resistentes.

Ainda para a pesquisa fizemos um questionário com os/as/es alunos/as/es do coletivo TransENEM sobre as suas trajetórias escolares, sobre o coletivo e o curso preparatório, assim como, sobre as aulas de História. Doze alunes responderam ao questionário, e nesses retornos fica nítida a diversidade da turma: pessoas brancas, negras, cis e trans, heteros, lésbicas e gays, moradores da periferia ou dos bairros mais centrais, enfim, pessoas com contextos e realidades bem diferentes umas das outras.

Uma das questões que foi colocada es alunes foi se as aulas de História do TransENEM eram muito diferentes das que eles tinham na escola regular. Dentre es alunes que responderam, percebemos o quanto se sentiam representades com as aulas do curso, pois nelas havia cuidado, afeto e a certeza do compartilhamento de experiências e aprendizados sem hierarquizações. Para ilustrar esse ponto, usarei a resposta de um aluno trans que respondeu:

> *Sim* [as aulas de História são muito diferentes do ensino regular]*, aqui consigo me sentir confortável e sei que pessoas, de minorias como eu, fizeram parte da hist. e foram importantes.* (aluno trans).

Percebemos na resposta do aluno o quanto foi importante para ele se sentir representado no ensino de História, pois o TransENEM é um espaço de educação formal, mas também um espaço de acolhimento, e ainda, mais do que isso, é um espaço que percebe que a educação é um meio de transformação, pois o seu principal objetivo é mudar a realidade das pessoas trans em Porto Alegre,

escolarizá-las e povoar a universidade de diversidade. Como afirma bell hooks (2019, p.207): "educação é uma questão política para as pessoas exploradas e oprimidas". Para as pessoas trans é uma luta pela sobrevivência. Assim, a criação do TransENEM POA é uma luta engajada pedagogicamente para que as pessoas trans tenham acesso à educação, libertando-se das amarras do cisheteropatriarcado e conseguindo modificar a sua realidade e o seu futuro.

Em relação às minhas experiências em sala de aula citarei dois exemplos em que a temática de gênero e sexualidade apareceram. O primeiro foi em uma aula para o 7° ano sobre resistência negra, para falar de escravização e suas resistências e permanências com o racismo institucional e estrutural. Iniciei a aula com uma reportagem com dados do Atlas da Violência lançado pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em 2017, para que os/as alunos/as fossem sensibilizados/as com a situação dos/as negros/as no Brasil[6]. Ao ler a reportagem, alguns estudantes começaram a fazer perguntas como: "*Quem sofre mais violência, uma mulher branca ou um homem negro?*". Para não cair na armadilha de quantificar o sofrimento, trabalhei com os dados. Primeiro coloquei no quadro diferentes marcadores sociais, de raça, gênero, sexualidade e classe. Quem estava no topo desse quadro era o homem cis branco, hetero e rico, e, assim, começamos a construção desse quadro. O quadro com marcadores sociais foi colocado na lousa para explicar melhor o primeiro questionamento e vieram outros. A partir desse quadro pude trabalhar a interseccionalidade que ali apareceu e, também, os dados de violência contra as pessoas trans no Brasil, incluindo também dados de reportagens de jornal. Vimos, então, que cerca de 185 pessoas trans foram mortas no ano de 2017[7]. No ano de 2018, até 01 de julho, foram mortas 86 pessoas trans[8] e esses dados, infelizmente, só aumentam. Assim, a existência das pessoas trans foi colocada em uma aula de história, sem que essa

6 NEGROS no país sofrem mais com violações dos Direitos Humanos. **R7**. 2017. Disponível em: https://noticias.r7.com/brasil/negros-no-pais-sofrem-mais-com-violacoes-dos-direitos-humanos-10122017. Acesso em: 11 jul. 2019.

7 VASCONCELOS, Paloma. Uma pessoa trans é morta a cada 48 horas no Brasil. **Ponte Jornalismo**. 2018. Disponível em: http://azmina.com.br/reportagens/uma-pessoa-trans-e-morta-a-cada-48-horas-no-brasil/. Acesso em: 11 jul. 2019.

8 86 PESSOAS TRANS foram assassinadas no primeiro semestre de 2018. **UOL**. 2018. Disponível em: https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/07/01/86-pessoas-trans-foram-assassinadas-no-primeiro-semestre--de-2018.htm. Acesso em: 11 jul. 2019.

aula tenha sido planejada para trabalhar especificamente com esse assunto, mas faz parte do currículo porque existe no cotidiano. Foi trabalhado que as violências ocorrem a partir do momento em que pensamos que aquela pessoa, por não fazer parte de um padrão criado, é diferente e, por isso, não merece viver. Mas quem cria esse padrão? Como esse padrão é construído? Dessa forma, de modo implícito, acabamos trabalhando as relações de poder que regem a nossa sociedade, as quais implicam no que é considerado "normal" e no que é considerado "diferente". Vergueiro (2015, p. 115) afirma a necessidade de se:

> [...] enfrentar a naturalização da cisgeneridade como um construto que fundamenta a 'exotificação' de certos corpos e gêneros, e de [se] efetivar denúncias sobre o caráter institucionalizado e legitimado socioculturalmente das violências cisnormativas. Isso reproduz formas hegemônicas de produção de conhecimentos, e é preciso desaprender.

Dessa forma, o ensino de História não pode olhar os corpos trans como exóticos, como o diferente ou o diverso, o que deve ser feito é a desnaturalização da identidade cisgênera.

O segundo exemplo ocorreu em uma aula no 9° ano quando surgiu a dúvida sobre o que era a cisgeneridade. Estávamos em um seminário sobre o livro "Marcados pelo Triângulo Rosa", do autor Ken Setterington, que apresenta a biografia de alguns homens cisgêneros homossexuais deportados para campos de concentração nazistas. A tarefa era ler o livro e escolher uma das biografias para apresentar para os/as colegas de classe. Quando iniciei o seminário quis deixar claro que o livro tratava apenas de homens cisgêneros brancos que foram presos e violentados em campo de concentração. A apresentação iniciou, os alunos conversavam e debatiam sobre as tragédias do Nazismo, quando um aluno perguntou: "*sora, não entendi porque falou homem cis, o que é isso?*" Então, escrevi no quadro a sigla LGBT (dessa forma, ficou faltando QIA+) e disse que nessa sigla apareciam três orientações sexuais e uma identidade de gênero, que era o T de transgênera, transexual ou travesti. Então, pessoas que são transgêneras não se identificam com a sua designação de gênero ao nascer.

Esses exemplos colocados acima são simples e é bem provável que muitos/as colegas já tenham feito algo semelhante em suas aulas. Muitas vezes planejamos sua abordagem em aula, mas, em outros momentos, esses assuntos surgem espontaneamente. Assim, estamos trabalhando um *currículo com disposição antinormativa* dentro da norma, pois não há como viver fora da norma, mas podemos utilizá-la para subvertê-la, para apresentar outras possibilidades de vidas e existências aos/às estudantes, principalmente nesses tempos em que estamos vivendo, onde cada vez mais querem silenciar as vozes dissidentes.

Desse modo, o currículo de História com disposição antinormativa não desconhece os conteúdos tradicionais, mas trabalha nas *linhas de fuga* (DELEUZE; PARNET, 1998). O currículo antinormativo é capaz de causar escoamentos e vazamentos no sistema, causar brechas, nos dando a possibilidade de trabalhar em e nas fissuras do currículo. Assim, ele deve ser capaz de problematizar a norma relacionada à gênero e sexualidade como um constructo social. Deve oferecer a possibilidade de trabalhar com um tempo decolonial, pois é capaz de invenção, imaginação, fabulação de novas narrativas sobre o passado a partir do olhar do presente, para que consigamos desenvolver aprendizagens significativas com nossos/as estudantes.

Ferramentas pedagógicas para aulas de História

Para auxiliar os/as professores/as de História na elaboração de aulas alinhadas a um currículo com disposição antinormativa e no tratamento com alunos/as LGBTQIA+, elaborei na dissertação uma espécie de glossário de conceitos que podem ser utilizadas como ferramentas pedagógicas.

A primeira ferramenta apontada é a linguagem como instrumento político e que pode ser problematizada de duas maneiras diferentes. A primeira é a utilização apenas do masculino para as generalizações no plural e a segunda são os cuidados que devemos ter para a utilização dos pronomes corretos com pessoas trans (BORBA; LOPES, 2018, FRANCO; CERVERA, 2006, RIBEIRO, 2017,

EHRENHALT, 2018). Não problematizar a norma culta da língua portuguesa é uma forma de manutenção das discriminações de gênero e de não olhar de forma atenta para a cultura escolar. Deve-se, assim, perceber que a língua binária não dá mais conta de todos/as aqueles/as seres que habitam a escola.

A segunda ferramenta são os conceitos de cisnormatividade e heteronormatividade. Pela produção positiva da norma e das técnicas de normalização, as instituições são construídas a partir da cisnormatividade e da heteronormatividade. Os sistemas educacional, de saúde e do judiciário, por exemplo, são construídos partindo do pressuposto de que todos os corpos são binários e cisgêneros, por isso são criados pela cisnormatividade (VERGUEIRO, 2015). A heteronormatividade produz a normalização da heterossexualidade hegemônica, enxergando-a como única possibilidade de expressão sexual (MISKOLCI, 2009).

A terceira ferramenta é tratar o gênero como diferenciando de sexo. Segundo Judith Butler (2010), o gênero é construído culturalmente, a definição do que é ser mulher ou homem não pode estar associada ao essencialismo do corpo. As pessoas se identificam com determinado gênero porque as maneiras de ser homem/mulher na sociedade são repetidas vezes reiteradas a elas, com a tentativa de ocultamento e silenciamento das performatividades dos gêneros que não são associados com a leitura do corpo que o poder médico faz.

A quarta ferramenta é o conceito de corpo. É através do corpo que nos vemos como sujeitos no mundo, que nos identificamos social e culturalmente. E, também, é através do corpo que a norma nos controla, pois, as sexualidades e as identidades de gênero se materializam no corpo, que, quando desvia da norma, deve ser fiscalizado. O que nos coloca em uma via de questionamento com a história do corpo nesse trabalho é a construção de que só existiriam duas formas de corporalidade, a saber, o corpo masculino e o feminino, com base na noção de dimorfismo sexual. Dependendo com qual genitália a pessoa nasça, isso deveria definir o comportamento que teria na sociedade (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012; VERGUEIRO, 2015).

A quinta e última ferramenta é o conceito de transexualidade, compreendido pela pesquisa como um grupo de pessoas que atravessa a linha da norma reguladora da identidade de gênero construído socialmente. A pessoa trans não se identifica com a identidade de gênero que lhe foi designada ao nascer; deseja, assim, viver de acordo com a identidade que sente em seu desenvolvimento psicossocial e cultural (RODOVALHO, 2017; JESUS, 2012).

Os objetivos de elaborar ferramentas pedagógicas para a elaboração das aulas de História são de problematizar a norma e desestabilizar hierarquias, enxergando as identidades de gênero e sexualidade como construções sociais, se afastando das ideias patologizantes. Uma aula de história que queira estar alinhada com um currículo com disposição antinormativa pode ter em mente essas ferramentas.

Para seguir tensionando a norma

Dentro dos limites impostos por abordar a dissertação em poucas páginas, pretendi demonstrar que minha pesquisa no ProfHistória não realizou uma sequência didática (ou produto) específico, mas que a dissertação como um todo tem uma dimensão propositiva. A pesquisa realizada foi um esforço de costurar a sala de aula com um arcabouço teórico complexo, construindo essa base teórica e política para desenvolver um currículo que tenha disposição antinormativa e questione a norma e, além disso, retornar à sala de aula com ferramentas pedagógicas e experiências importantes as quais pudessem dar concretude à aula de História.

O percurso foi longo, difícil e trabalhoso, pois saio da sala de aula, faço um aprofundamento teórico e retorno à sala de aula, sem largar o meu lugar de professora. Transformar tudo o que me aconteceu nesses 11 anos de sala de aula na escola pública em experiência, o que é um trabalho teórico, de aprofundamento e análise complexos, não significa simplesmente relatar minhas vivências, mas implica mobilizar recursos teóricos e vontade política, as quais penso que aparecem com clareza no meu percurso profissional, na minha vontade de

seguir estudando desde a especialização e na dissertação. Sempre tentei ser a mais antinormativa possível, tentando *uma linha de fuga*, que escoe, que vaze. A pretensão é de construir um espaço de aprendizagem onde a norma seja colocada em xeque e trazer para as aulas de história aqueles/as que foram excluídos dela, não apenas incluindo, mas questionando por que construímos uma história embasada em algumas pessoas e em outras não. Porque, afinal, os saberes de alguns/mas são considerados mais importantes do que outros e, principalmente, porque os corpos de alguns/mas são aceitáveis e de outros/as não?

A História é de todas, todos e todes, mesmo dos/as que foram silenciados/as. Um currículo de História com disposição antinormativa traz à tona essa perspectiva histórica. Os/as novos/as sujeitos/as que afloram nas escolas são a resistência contra um retrocesso num futuro próximo. Contar suas histórias e narrar essas novas experiências também deve fazer parte desse currículo resistente e criativo.

Referências

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana. Escrituras de gênero e políticas de différance: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. **Revista Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.21, n. esp. VIII SENALE, p. 241-285, 2018. Disponível em: https://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/index.php/rle/article/view/15198. Acesso em: 17 abr. 2020.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. **História do corpo: da Renascença às Luzes**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. **Diálogos**. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

EHRENHALT, Jey. **Como apoiar os alunos transgêneros na escola**. Tradução: Thais Paiva. Centro de Referências em Educação Integral [online]. 01 de março de 2018. Disponível em: https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-apoiar-os-alunos-transgeneros-na-escola/ - Acesso em: 26 abr. 2020.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Perez. **Manual para uso não sexista da linguagem**. REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina), 2006. Disponível em: http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem. Acesso em: 17 abr. 2020.

FOUCAULT, Michel. **Os anormais**. São Paulo, Martins Fontes, 2010.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). **Dicionário de Ensino de História**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019, p.72-78.

hooks, bell. **Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra**. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos**. Brasília, 2012. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO__CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649. Acesso em: 26 abr. 2020.

KILOMBA, Grada. **Quem pode falar?** Disponível em: http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html. Acesso em: 06 nov. 2019.

LARROSA BONDÍA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n 19, p. 21-28, jan./abr. 2002. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf. Acesso em: 23 mar. 2020.

MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. **Revista Sociologias**, Porto Alegre, n. 21, p. 150-182, jan./jun. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

PACIEVITCH, Caroline et al. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 4, p. 1604-1625, out./dez. 2019. Disponível em: https://revistas.pUCSp.br/curriculum/article/view/44644. Acesso em: 01 abr. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p.25-48.

PEREIRA, Nilton Mullet; SEFFNER, Fernando. Cenas de aulas de História: como aprender com isso? In: GIL, Carmem Zeli de Vargas; MASSONE, Marisa Raquel (orgs). **Múltiplas vozes na formação de professores de História: experiências Brasil-Argentina**. Porto Alegre: EST Edições, 2018, p.49-68.

PEREIRA, Nilton Mullet. Ensino de história e resistência: notas sobre uma história menor. **Revista @rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, jan-abr, 2017, p.103-117. Disponível em: http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103. Acesso em: 18 jul. 2018.

REIS, Cristina d'Ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012, p. 245-262.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 25, n. 1, jan./abr. 2017, p. 365-373. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/pt_1806-9584-ref-25-01-00365.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

SEFFNER, Fernando. Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar. In: **Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: históriaedemocracia**.Brasília,2017.Disponívelem:https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488969068_ARQUIVO_FernandoTextoHistoriadoresDemocraciaANPUHSP.pdf. Acesso em: 30 abr. 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

VERGUEIRO, Viviane. **Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade**. 2015. 244p. (Dissertação de mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

SOBRE OS AUTORES/AS E ORGANIZADORES/AS

Benito Bisso Schmidt
Professor do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História e do ProfHistória da UFRGS.
Email: bbissos@yahoo.com

Caroline Pacievitch
Professora do Departamento de Ensino e Currículo (Faculdade de Educação) e do ProfHistória UFRGS.
E-mail: caroline.pacievitch@ufrgs.br

Caroline Silveira Bauer
Professora do Departamento de História, do Programa de Pós-Graduação em História e do ProfHistória da UFRGS.
Email: caroline.bauer@ufrgs.br

Cleber Teixeira Leão
Professor da Rede Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul. Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS.
E-mail: cleber.leao@gmail.com

Eliane Goulart Mac Ginity
Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS. Doutoranda em História pela Universidade de Coimbra.
Email: eliane.macginity@hotmail.com

Gabriela Schneider
Professora de História Anos Finais do Ensino Fundamental – SMED/Sapucaia do Sul/RS. Mestra em Ensino de História – ProfHistória/UFRGS.
E-mail: gabi.historia@gmail.com

Leonardo Borghi Ucha
Professor na Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre e na Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul. Mestre em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS.
E-mail: leonardo.ucha@gmail.com

Muriel Rodrigues de Freitas
Professora vinculada à SEDUC/RS. Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS. Doutoranda PPGH PUC/RS.
E-mail: murielmatahari@gmail.com

Paula Tatiane de Azevedo
Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS. Doutorada em História na PUC/RS.
E-mail: paulaaze@gmail.com

Priscila Spindler Corrêa Nunes
Prefeitura Municipal de Canoas. Mestra em Ensino de História pelo ProfHistória/UFRGS.
E-mail: pspindler06@gmail.com

Vanessa Nicoceli Bull
Professora Rede Privada de Ensino de Porto Alegre. Mestra em História pela UFPR e Ensino de História pela UFRGS.
E-mail: vnicoceli@gmail.com

Uma das maiores contribuições do **ProfHistória** tem sido consolidar uma ideia que, há muito tempo defendida, esbarrava sempre no imaginário arraigado a respeito do ensino de História: esta disciplina como apreensão de informações sobre o passado.

Mas, se esse pensamento ainda não foi suficientemente alterado, como podemos avaliar como exitosa a proposta do Mestrado Profissional em Ensino de História?

Pelo potente motivo que os profissionais da Educação Básica trazem suas amplas experiências para serem refletidas por eles mesmos e pelos colegas do Ensino Superior através de disciplinas, eventos, reuniões de orientação, aliadas às apropriações dos estudos, análises das legislações, experimentações e, por estes meios, têm conseguido (re)apresentar propostas para a escola que demonstram o debate realizado na triangulação com o conhecimento produzido pelo campo do ensino de História.

Partindo do pressuposto que apreender um ofício se relaciona diretamente com a definição do objetivo da produção de conhecimentos de um campo e sua vinculação com seus públicos possíveis, a função do ensino-aprendizagem de História é a leitura e interpretação do tempo e como esta nos leva a agir, pensar e sentir. As reflexões e proposições expressas neste livro demonstram a vitalidade do chão da escola, por alguns dos seus principais sujeitos, os docentes em atuação. O leitor terá oportunidade de entender que ensinar e aprender História está para muito além de acessar informações, que essas são necessárias, mas que os sujeitos (estudantes e professores) que perguntam, refletem, pesquisam, respondem, são os cidadãos capazes de ler o mundo por meio das letras, das artes, dos números, de todos os fenômenos e, sobretudo, por meio do tempo.

Margarida Maria Dias de Oliveira
Professora do Departamento de História
da Universidade Federal do Rio Grande do Norte

OKOS EDITORA
ISBN 978-65-5973-023-0