

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
CURSO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

GABRIELA SCHNEIDER

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: A EXPERIÊNCIA DAS AULAS PARA PENSAR
A CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO

Porto Alegre

2019

Gabriela Schneider

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: A experiência das aulas para pensar a
construção do currículo

Dissertação apresentada como requisito
para obtenção do título de mestre do
Programa de Pós-graduação em História
da Universidade Federal do Rio Grande
do Sul (UFRGS).

Orientadora: Prof. Dr^a. Natalia Pietra
Méndez.

Porto Alegre

2019

CIP - Catalogação na Publicação

Schneider, Gabriela
Gênero e ensino de história: a experiência das
aulas para pensar a construção do currículo / Gabriela
Schneider. -- 2019.
204 f.
Orientador: Natalia Pietra Méndez.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do
Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências
Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de
História, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Gênero. 2. Currículo. 3. Ensino de história. 4.
Anos finais do ensino fundamental. I. Méndez, Natalia
Pietra, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os
dados fornecidos pelo(a) autor(a).

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriela Schneider

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: A experiência das aulas para pensar a construção do currículo

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre do Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

Aprovada em 14 de março de 2019.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr^a. Natalia Pietra Méndez. (Orientadora) – UFRGS

Prof. Dr^a Caroline Pacievitch – UFRGS

Prof. Dr^a. Mara Cristina de M. Rodrigues– UFRGS

Prof. Dr^a. Nikelen Acosta Witter – UFSM

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer e lembrar algumas figuras importantes que tornaram essa empreitada aventureira de ser mestranda possível.

A minha família – meu pai Orlando, minha mãe Cleusa, minha irmã Ana e meu irmão Matias, que mesmo distantes sempre estiveram no apoio incondicional ao longo desse processo.

Ao Pedro, meu filho, pela parceria e companheirismo. Que tantas vezes entendeu meu pouco tempo disponível e minhas ausências e que outras tantas vezes não entendeu e, dessa forma, também ajudou a me mostrar que existem coisas importantes que não podem ser deixadas para depois.

À *Nina Simone*, companheira e verificadora de qualidade de escrita, que também me manteve no prumo exigindo atenção e carinho, criando assim momentos necessários de intervalo.

Às amigadas próximas e distantes pela cumplicidade, trocas, abraços, choros e alegrias compartilhadas, que foram e são essenciais para a minha construção como pessoa: ao Suave Coisa Nenhuma, pelas trocas virtuais e presenciais, em especial à Virgínia, Ana Santos e Luciana; à Elisa e Judit, hermanas que a Espanha me deu, à Dai, pelas tantas acolhidas e parcerias, e pela disponibilidade para colaborar com o abstract; à *gran família*, em especial a Anne, Marília; Léo, Samanta e Ágata; Mateus e Pauini que se dispuseram a cuidar do Pedro pra eu poder frequentar as aulas em diversas situações ou me dedicar aos trabalhos e à escrita. Aos demais amigos e amigas e conhecidos que de alguma forma compartilharam momentos comigo nesse período, seja colocando conversa fora, seja trocando som, debatendo, rindo, dançando, se indignando e tentando vislumbrar e construir saídas possíveis para essa situação cada vez mais tenebrosa.

À Débora que tem acompanhado meus processos de construção/desconstrução e fortalecimento internos.

À parceria da Bia, da Ana, da Adri e da Naira, equipe pedagógica da escola *Plácido* (até o final de 2016), que acreditou no projeto e com quem sempre pude contar e tive abertura para trocar ideias e empenhar esforços para realizar o trabalho como professora da forma como acredito. À parceria da Juci e da Ivanete (equipe diretiva da escola a partir de 2017) que acolheram a execução do projeto e

prestaram auxílio sempre que necessário. Odete, secretária da escola, sempre solícita e disponível para o que fosse preciso. Ao incentivo de colegas de escola, em especial a colega de ciências Ângela, com quem estabeleci parceria em algumas atividades e discussões.

À turma do 9º ano, que ao fechar o ciclo de 4 anos de aulas de história comigo, aceitaram o desafio de participar da pesquisa e estiveram dispostos para realizar as atividades e estabelecer debates enriquecedores. Aprendi muito com as nossas trocas e sinto saudades.

Aos colegas e às colegas da turma do mestrado (em especial as *minas do ProfHistória*) companheiros/as de aulas, debates, estudos, trabalhos e apoio.

Aos professores e as professoras do PROFHISTÓRIA, sempre atenciosos e exigentes, com quem aprendi muito e tive oportunidade de trocar conhecimentos. Em especial às professoras Mara Rodrigues e Caroline Pacievich que aceitaram compor a banca de defesa e desde a qualificação estão colaborando com a leitura crítica e sugestões.

À Natalia, minha orientadora, que aceitou esse desafio e esteve comigo construindo esse processo de mãos dadas. Agradeço a confiança, mas também a dedicação, o profissionalismo, a exigência, o afeto e compreensão que marcaram todo esse período de trabalho conjunto. Tuas posturas me inspiram a ser uma professora-pesquisadora melhor.

RESUMO

Esta dissertação apresenta o trabalho desenvolvido durante a pesquisa de mestrado com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental, realizada ao longo do ano letivo de 2017. O objetivo foi analisar o processo de organização curricular para trabalhar o conceito de gênero como categoria de análise histórica a partir da definição de SCOTT (1995). Outro conceito essencial foi o de currículo em ação (GERALDI, 1994), que estabelece o pressuposto de considerar aquilo que acontece na realidade da sala de aula, para além de um enquadramento a uma listagem de conteúdos programáticos a ser cumprida. Assim sendo, entende-se o currículo como um dispositivo em construção permanente. A metodologia adotada consistiu em: pesquisa documental – legislação para educação básica, análise de propostas curriculares, elaboração e análise planos de estudo e trabalho, elaboração de relatos das aulas realizadas ao longo do ano letivo de 2017, bem como, o exame de trabalhos e avaliações realizados nas aulas de História pelos/pelas estudantes da turma. O problema de pesquisa que se buscou responder foi: Trabalhar a partir de uma proposta de currículo em construção permanente para as aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental contribui para que os/as estudantes reflitam sobre o gênero como categoria de análise histórica? Foi possível observar que a proposta de currículo em ação, ao inserir o gênero como um elemento organizador do conhecimento histórico escolar, colaborou para que os e as estudantes pudessem desnaturalizar algumas características atribuídas ao gênero. Também, para que fossem capazes de refletir sobre as mudanças e permanências associadas às concepções de feminilidade e masculinidade, bem como às conquistas de direitos e cidadania. Assim, este trabalho apresenta alguns caminhos possíveis, bem como as dificuldades, para abordar as relações de gênero como um aspecto central no ensino de história.

Palavras-chave: Gênero, Ensino de História, Currículo, Anos Finais do Ensino Fundamental.

ABSTRACT

This dissertation presents the work developed during the master's research within a 9th grade elementary school class, held throughout the school year of 2017. The objective was to analyze the process of curricular organization to work the concept of gender as a category of historical analysis from the definition of SCOTT (1995). Another essential concept is the curriculum in action (GERALDI, 1994), which establishes the assumption of considering what happens in the classroom, besides a framework involving a list of programmatic content to be fulfilled. Thus, the curriculum is understood as a device under permanent construction. The methodology adopted consisted of: documentary research - legislation for basic education, analysis of curricular proposals, preparation and analysis of study and work plans, elaboration of classes reports carried out during the 2017 academic year, as well as, the work and evaluation examination carried out by students in the history classes. The research problem that was intended to be answered was: Does working from a curriculum proposal in permanent construction in the History classes of the 9th grade of Elementary School contribute to students' reflection upon gender as a category of historical analysis? It was possible to observe that the curriculum in action proposal, when inserting the gender as an organizing element of the scholastic historical knowledge, collaborated so that the students could denaturalize some characteristics attributed to the gender. Also, that they should be able to reflect upon the changes and what remains associated with the femininity and masculinity conceptions, as well as the achievement of rights and citizenship. Thus, this paper presents some possible paths, as well as the difficulties, to address gender relations as a central aspect in history teaching.

Keywords: Gender, History Teaching, Curriculum, Final Years of Elementary Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. Gênero na educação brasileira: análise das legislações e normativas que orientam os currículos escolares e a história ensinada	22
1.1. Constituição Federal de 1988.....	23
1.2. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/1990	27
1.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96.....	29
1.4. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's).....	32
1.4.1. PCN's para o Ensino Fundamental – Temas Transversais	33
1.4.2. PCN's para o Ensino Fundamental – História	34
1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica (DCN's/Ed. Básica) ...	37
1.5.1. DCN's para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos	38
1.5.2. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos	40
1.6. Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006)	43
1.7. Plano Nacional de Educação (PNE, 2014).....	45
1.7.1. PNE – Lei 13.005, de 25.06.2014	45
1.8. Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (2015)	48
1.9. Projeto Selo Escolar de Superação do Preconceito e Discriminação	50
2. Gênero no ensino de história: abordagens teóricas e curriculares	53
2.1. Currículo.....	53
2.2. Feminismo e a categoria de Gênero	59
2.3. Currículo escolar, ensino de História e gênero.....	65
2.4. Metodologia da pesquisa: organização de um currículo em construção e análise de experiência	74
3. A escola, a comunidade e as aulas de História na turma de 9º ano	80
3.1. A comunidade e a Escola.....	80
3.2. Diagnóstico da Comunidade Escolar	81
3.3. A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro	84
3.4. Projeto Político-Pedagógico/2014 – 2017	87
3.5. Início de Percurso: organização do ano letivo de 2017.....	88
3.6. Estabelecendo a rota: Planos de Estudo e Trabalho do componente curricular História para o 9º ano.....	89
3.7. Relato das aulas de História – “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Simone de Beauvoir)	95
4. Gênero como categoria de análise histórica – percepções a partir das atividades realizadas.....	111
4.1. Compreensão sobre gênero e sua relação com a história.	113
4.2. A categoria de gênero como organizadora do currículo em ação	118

4.3.	Reflexões sobre as mudanças e permanências nas relações de gênero ao longo dos processos históricos	121
4.3.1.	Pesquisa sobre Escolaridade Familiar – Avós e avôs.....	127
4.3.2.	Pesquisa sobre Escolaridade Familiar – Mães e Pais	128
4.3.3.	Diário de Campo – observação das rotinas de vida e trabalho (pai/mãe). 132	
4.3.4.	Autoavaliação Final – Reflexão sobre gênero.....	135
5.	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	140
6.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	146
7.	APÊNDICES	149
8.	ANEXOS.....	187

INTRODUÇÃO

A presente dissertação é resultado da pesquisa de mestrado realizada ao longo do ano letivo de 2017 que buscou refletir sobre o currículo e as aulas de História de um 9º ano do Ensino Fundamental. O elemento essencial para essa análise é o conceito de *currículo em ação*, que estabelece o pressuposto de considerar aquilo que acontece na realidade da sala de aula, para além de um enquadramento e adequação a uma listagem de conteúdos programáticos a ser cumprida. Assim sendo, entende-se o currículo como um dispositivo não fechado, mas em permanente elaboração. Dentro dessa perspectiva, se enfatizou reflexões sobre abordagens curriculares para o ensino de História que contemplassem a categoria de gênero – suas relações, movimentos identitários e de resistência. A experimentação prática dessa pesquisa e resultados visa qualificar a atividade docente e, em alguma medida, trazer contribuições para se repensar as formas já estabelecidas de currículo da disciplina de História na Educação Básica.

Ao longo desse processo as seguintes questões foram norteadoras para o trabalho: De que forma é possível trabalhar a categoria de gênero, suas relações e conflitos subjacentes, a partir de uma proposta de currículo em construção permanente para as aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental? Ainda, como problema de pesquisa, o trabalho questiona em que medida adotar a perspectiva de um currículo em ação contribui para que estudantes do ensino fundamental reflitam sobre o gênero como categoria de análise histórica.

O **objetivo do estudo** é a análise do processo de organização curricular a partir de uma proposta de *currículo em ação* para trabalhar a construção do conhecimento histórico do gênero.

Os aspectos determinantes para colocar a categoria de gênero como central dessa pesquisa dizem respeito ao histórico de trabalho já realizado por mim enquanto professora-pesquisadora na escola. A prática docente trouxe a percepção de que questões relativas a gênero passaram a se sobressair em sala de aula, colocando a necessidade de uma abordagem específica e sistemática. Desta forma, segue abaixo uma breve retrospectiva de alguns aspectos que se destacaram no trajeto percorrido.

Um dos fatores diz respeito ao Projeto “*Gênero, sexualidades e relações de equidade na escola*” organizado conjuntamente com a equipe pedagógica, em 2014 e que possibilitou a realização de um trabalho sistemático, cujo objetivo foi fazer circular informações e aprofundar reflexões de questões vivenciadas na escola (ou refletidas no espaço escolar).

O projeto surgiu a partir de uma atividade realizada nas aulas de História, com as turmas de 6º ao 9º ano, na qual foi feita uma sondagem com os e as estudantes, em função do “dia da mulher” (8 de março)¹. Por ser uma data que coincide com o início do ano letivo, é mais difícil um planejamento antecipado de atividades, o que muitas vezes resulta em abordagens descontextualizadas do significado histórico da data, e com um viés que prioriza a homenagem à mulher/mãe – uma rosa, um cartão sobre a força da mulher que “se vira nos 30”.

A sondagem realizada partiu de questionamentos sobre as percepções de gênero dos/das estudantes, que foram solicitados a dar sua opinião de forma livre e individual a respeito: “do que define ser menino e ser menina; o que estabelece as diferenças, o que é legal e o que não é legal em ser um dos dois gêneros”. O resultado dessa sondagem trouxe muitos elementos importantes e foi o mote para a sustentação do projeto que organizado para o ano de 2014 e contou com formação pedagógica e temática com os professores e atividades direcionadas com as turmas de 6º a 9º anos (oficinas e rodas de conversa). No decorrer da realização das atividades foi observado que a demanda dos/das adolescentes para tratar de questões ligadas a gênero e sexualidade é imensa.

Ao longo de 2014 foi preciso lidar com uma série de empecilhos que ao final inviabilizaram a manutenção das atividades até o final do ano letivo. Não houve um entendimento mais coletivo por parte do grupo docente para um planejamento e trabalho mais colaborativos entre áreas e disciplinas para o desenvolvimento do projeto. A compreensão geral na escola era de apoio à relevância das temáticas, contudo, na prática houve certa resistência por parte dos e das colegas que individualmente sentiam-se despreparados para essa discussão de forma a se envolver em propostas ou atividades direcionadas. Além do que, as atividades foram extracurriculares, sem ligação direta com aulas ou matérias.

1 É importante ressaltar que esta atividade de sondagem foi realizada com o 6º ano/2014, sendo retomada nas atividades realizadas com a mesma turma de 9º ano/2017, campo dessa pesquisa.

A partir de 2015, a Secretaria Municipal de Educação (SMED) instituiu um projeto para a rede de escolas do município chamado “SELO ESCOLAR” (que será detalhado no Capítulo 1), com o objetivo de que ao longo dos anos letivos as escolas realizem ações para combater a homofobia, o racismo e o bullying. Faz-se necessário salientar o diferencial de existir vontade política dentro de uma rede pública de ensino em pautar esses temas. Contudo, o fato de ser um projeto ao qual não são destinadas verbas específicas, além de não existir carga horária prevista para planejamentos, formação e realização, compromete a qualidade dos trabalhos. Nesse sentido, é importante registrar a existência desses limites, na busca de se fazer um trabalho com esse viés inclusivo e plural. Desta forma, acabam sendo determinantes para a execução e viabilidade do projeto, a vontade pessoal, o posicionamento político/ideológico e o comprometimento de docentes dedicados a priorizar e efetivar a proposta como forma de valorizar e garantir o espaço conquistado para tais temáticas.

Desta forma, durante o ano de 2016, estivemos, eu e outra colega, como professoras responsáveis pela viabilização de algumas ações do Projeto Selo Escolar na escola. Em relação à questão de gênero, uma das atividades marcantes surgiu a partir da demanda colocada pela repercussão do caso da menina que sofreu um estupro coletivo no Rio de Janeiro². O fato causou comoção pública e muitas situações nas quais os/as estudantes trouxeram o debate à tona em sala de aula em grande proporção. Para tratar dos temas envolvendo o ocorrido, foi realizada uma oficina com alunos abordando as diferentes percepções e sentimentos sobre liberdade e insegurança vivenciados por meninos e meninas. A mesma proposta, adaptada, foi realizada em atividade de formação com professores da escola. Foi possível constatar a marcante diferença de gêneros em relação ao que se considera vivência pessoal de violência e abuso.

Demais situações que referendam a importância de uma abordagem pedagógica com enfoque em gênero, dizem respeito a manifestações espontâneas de alunas que relatam vivenciar relacionamentos abusivos, ou já terem sido vítimas de situações abusivas ou de agressão de forma direta ou fazendo parte das relações familiares. Outras questões observadas chamam atenção e reforçam essa demanda: meninas que deixam de estudar ao estabelecerem um relacionamento sério; outras

2 <https://infograficos.oglobo.globo.com/rio/entenda-o-caso-do-estupro-coletivo-de-uma-menor.html>

que terminam o fundamental e não seguem estudando; ainda há as que se tornam mães muito jovens, o que acaba por restringir as possibilidades e potencialidades do seu crescimento independente e autônomo.

Finalizando o ano letivo de 2016 na escola e também o primeiro semestre como mestranda do ProfHistória/UFRGS, levantei essas inquietações para serem refletidas a partir de uma proposta de projeto de pesquisa, com a convicção de que precisava aprofundar conhecimentos teóricos para dialogar com tais vivências escolares. O principal foco mobilizador é a qualificação da minha prática enquanto professora de História.

Dediquei-me, então, a pensar formas de trabalhar com gênero dentro de uma perspectiva que conectasse com os conteúdos em sala de aula. As experiências anteriores demonstraram que, embora sejam importantes, as atividades episódicas (oficinas e palestras), abrem um espaço profícuo, mas que logo se fecha com o fim da atividade. E, embora o gênero e suas relações estejam presentes o tempo todo, em todos os espaços de vivência escolar, o espaço dedicado ao assunto permanece restrito às atividades extracurriculares. Romper essa barreira implica a difícil tarefa de repensar as lógicas que estruturam a escola e os saberes validados cientificamente enquanto currículos. Mas como permear o ensino de história a partir desse olhar? Perguntava-me: qual o sentido em trabalhar listagens de conteúdos, se não for para potencializar às/aos estudantes uma possibilidade de se refletir, de se reconhecer como sujeitos dentro dos processos históricos capazes de agir, reagir, construir seus caminhos?

A partir das reflexões sobre como o gênero se faz presente de variadas formas nos contextos escolares – desde a organização curricular, aos planos de estudo e perpassando também as relações vivenciadas, organizei propostas de trabalho para o ensino de História, que objetivassem dar conta, de forma mais sistemática e menos episódica, de estudos, reflexões e questionamentos sobre a construção do conceito de gênero, do conceito de identidade e sobre a forma como as relações de gênero vão sendo estabelecidas historicamente.

A escolha do 9º ano como campo de pesquisa se deve a três fatores. Um 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. Pela organização do

currículo prescrito os conteúdos do 9º ano englobam a História Contemporânea, período de surgimento do Movimento Feminista, e com assuntos abordados mais próximos temporalmente da realidade atual, o que facilita estabelecer relações entre períodos. Também contou a existência de uma boa relação afetiva com a turma construída ao longo dos três anos anteriores (6º, 7º e 8º anos). Além do fato de na autoavaliação do 8º ano (2016) ter havido referência a questões de gênero com curiosidades a respeito do feminismo.

Para abordarmos de forma mais completa as questões a serem refletidas pela pesquisa, foi realizada uma análise de documentos oficiais referentes à educação e abordagens temáticas de gênero para verificar como se relacionam com o currículo para a área de conhecimento da História. Existem normativas e regulamentações, na forma de leis, diretrizes educacionais (âmbitos federal, estadual, municipal), parâmetros curriculares, que apontam para as prescrições curriculares, produção de materiais didáticos, para a construção de planos de estudos, de trabalho, metodologias e abordagens didáticas. O objetivo foi dar conta de analisar se o gênero está contemplado nas documentações oficiais em vigor e quais formas de abordagens estão presentes (são propostas) considerando esta categoria de análise. Buscou-se identificar relações entre proposições oficiais e as práticas pedagógicas das escolas / as práticas de ensino em sala de aula considerando o contexto social atual de conflitos e disputas políticas, sobre o que deve ser tema de um “suposto conhecimento escolar válido”.

É possível perceber pelos contextos sociais atuais que as temáticas envolvendo temas sensíveis, movimentos identitários marcados pela diferença seguem, de formas cada vez mais contundentes, protagonizando a sua visibilidade social e luta por direitos e dessa forma exigindo que se reconheça a sua legitimidade em existir. Dentro desse contexto, no qual grupos que historicamente foram identificados como ‘desvios’ têm buscado romper com o silenciamento a que sempre foram submetidos, é de extrema relevância que o componente curricular de História possa contribuir com estudos e reflexões acerca de como as diferenças foram historicamente construídas enquanto relação de poder e constituidoras de subjetividades. A identidade de gênero é das primeiras que se constroem e que na escola se manifesta de forma biologizada, naturalizada e padronizada, mas que em realidade não está isenta de conflitos, tensões e exclusões. As formas como a

escola e especificamente, professores e professoras em seus componentes curriculares trabalham (ou não) acerca dessas temáticas é de fundamental importância para que se construa uma cultura de afirmação de identidades diversas com seus direitos sociais reconhecidos e garantidos. O silenciamento deliberado e/ou a falta de fundamentos conceituais para trabalhar a perspectiva de gênero corroboram para manter e reproduzir posicionamentos e práticas sociais desiguais, opressivas e em muitos casos violentas.

Para que nós, docentes, desempenhemos uma interferência positiva em relação à formação cidadã para que as pessoas sejam protagonistas de suas histórias de vida assim como de relações sociais e políticas mais amplas, precisamos ousar trazer essas temáticas para a sala de aula e trabalhar abertamente as questões culturais e históricas que definem a nossa sociedade como impositiva de padrões de “normalidades” e “desvios”. Um dos efeitos desta imposição é que em relações afetivas, padronizadas dentro do esquema binário e desigual homem/mulher, são produzidas situações abusivas e violentas. E esta realidade é presente no cotidiano familiar de muitos/as estudantes, e mesmo nas suas primeiras experiências afetivas.

Fazer essa discussão de forma aprofundada instigou à realização de uma pesquisa bibliográfica que colaborasse para fundamentar os caminhos teóricos necessários para a construção das propostas de trabalho e análises de resultados. Desta forma, a partir de autores como Sacristán (2013), Goodson (2008), Silva (2010), Popkewitz (1994), Guarinello (2004), Geraldi (1994), Scott (1995), Louro (2005), dentre outros, compartilhamos do entendimento acerca dos elementos constituidores dos currículos escolares e da construção dos conceitos históricos. A partir daí foi possível embasar as reflexões a respeito do quanto as diferenças e desigualdades de gênero e suas relações estão presentes na escola, mesmo que nunca se fale a respeito, mesmo que não se trabalhe pedagogicamente essas questões.

Nesse sentido, foi preciso 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 professores, fazem parte de uma teia de relações sociais que dizem respeito a muitos interesses em disputa. Um dos componentes 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 componente 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), existem para além dos espaços acadêmicos (algumas vezes, apesar destes), e ao se articularem politicamente pelo direito de ser e ter garantida sua cidadania básica forçam a sociedade a enxergá-los. Em sua maior parte, esses movimentos produzem tensões, que se desdobram em lutas identitárias e seus atravessamentos produzidos por uma variedade de relações de dominação e resistência nas categorias de gênero, raça e classe. Uma vez que a sociedade se estrutura em relações de poder entrelaçadas - patriarcais, racistas e capitalistas, esses movimentos de resistência representam subversões ao *status quo* e, dessa forma, passam a ser vistos como perigo para a ordem social vigente. Tais movimentos e suas tensões fazem parte do que chamamos *contexto social* e podem ser identificados como mais um componente na correlação de forças nas definições dos saberes escolares. Fazem-se presentes na mídia que cotidianamente noticia com exemplos trágicos os índices de assassinatos de LGBTT's³, 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, pautas de programas jornalísticos, enredos de novelas, livros e filmes. Fazem parte de situações cotidianas 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 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.

³ LGBTT's: Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais e Transgênerxs

Outro aspecto que torna essa questão relevante, é que recentemente a sala de aula, espaço privilegiado de ensino-aprendizagem a partir da atuação de professoras e formação de sujeitos estudantes, tem sido alvo de uma disputa acirrada entre setores conservadores/religiosos e setores democráticos/progressistas.

O objetivo dos grupos conservadores, formado principalmente por vertentes religiosas, sob o argumento de proteger a infância, é que deixemos de trabalhar temáticas polêmicas e que mantenhamos um olhar distanciado e neutro para os históricos de vida e conflitos vivenciados pelos nossos/nossas estudantes. Além disso, lhes interessa que abordemos a realidade de forma a não evidenciar suas contradições. As propostas⁴ mais invasivas, que circulam por diversas Câmaras de Vereadores do país e têm como base orientações do *Movimento Escola sem Partido*⁵, pretendem suprimir e proibir as abordagens de gênero e sexualidades das escolas sob a alegação de existir uma “ideologia de gênero”⁶ que pretenderia “doutrinar” crianças incentivando a iniciação sexual precoce, as relações homossexuais e a troca de gênero.

Por outro lado, setores mais progressistas e democráticos, formados por pesquisadoras e estudiosas⁷, além dos movimentos sociais, objetivam ratificar a

4 Vide Projeto de Lei 867 de 2015, que tramita na Câmara Federal, de autoria do deputado Izalci Lucas Ferreira <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/1317168.pdf>

5 O movimento tem por pauta combater uma suposta “doutrinação ideológica” e, o que denominam como “ideologia de gênero” das escolas, a partir do cerceamento e de atividades pedagógicas dos docentes. Para maiores esclarecimentos consultar a página do Movimento Educação Democrática: <https://profscontraoesp.org/tag/movimento-educacao-democratica/> acesso em janeiro de 2018

6 A pesquisadora em Educação da UDESC, Dr^a Jimena Furlani, em entrevista à *Pública*, Agência de Reportagem e Jornalismo Investigativo, esclarece que “ideologia de gênero é um termo que apareceu nas discussões sobre os Planos de Educação, nos últimos dois anos, e tem sido apresentado a nós como algo muito ruim, que visa destruir as famílias. Trata-se de uma narrativa criada no interior de uma parte conservadora da Igreja Católica e no movimento pró-vida e pró-família que, no Brasil, parece estar centralizado num site chamado Observatório Interamericano de Biopolítica. Em 2015 especialmente, algumas pessoas se empenharam em se posicionar contra a “ideologia de gênero”, divulgando vídeos em suas redes sociais. (...) Uma retórica que afirma haver uma conspiração mundial entre ONU, União Europeia, governos de esquerda, movimentos feminista e LGBT para “destruir a família”, mas que, em última análise, objetiva, sim, propagar um pânico social e voltar as pessoas contra aos estudos de gênero e contra todas as políticas públicas voltadas para as mulheres e a população LGBT, sobretudo nas questões relacionadas aos chamados novos direitos humanos, por exemplo, no uso do nome social, no direito à identidade de gênero, na livre orientação sexual.” Matéria completa em <https://apublica.org/2016/08/existe-ideologia-de-genero/> acesso em novembro de 2017.

7 A partir deste momento, optamos por referir a docentes e pesquisadoras no feminino, em função de que as mulheres formam a maioria da categoria na educação básica, assim como de estudiosas que pesquisam tais temas. Para além das questões de concordar com a representatividade do gênero feminino, essa escolha procura pontuar a reflexão política sobre o quanto a linguagem ao generificar profissionais no masculino como regra para generalizar, está impregnada de significantes que muitas

importância e a necessidade de se manter, ampliar e qualificar tais abordagens no espaço da escola. De acordo com experiências de trabalho com a temática de gênero e sexualidades já acumuladas, além de estudos e vivências enquanto educadora, me identifico com o segundo grupo citado. É dentro desse contexto que esse trabalho de pesquisa se movimenta.

A função da escola é proporcionar oportunidades de convivência respeitosa e o mais igualitária possível entre os diferentes gêneros. Assim como possibilitar que questões sobre a diversidade de identidades e orientações sexuais sejam compreendidas e respeitadas, combatendo preconceitos, estereótipos e trabalhando no sentido de evitar atitudes discriminatórias, muitas vezes agressivas e violentas. Considerando que a escola forma para a cidadania e o exercício de direitos e deveres em sociedade, faz-se imprescindível lidar com uma realidade de altos índices de violências e opressões que impedem a cidadania plena de alguns grupos sociais relacionados ao marcador “gênero”, como mulheres, homossexuais, transgêneros.

Existe uma falsa dicotomia colocada a partir da premissa de que assuntos como sexualidades e gênero seriam 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 não cumprem minimamente este 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 o silenciamento desses temas ditos “polêmicos” – desde informações tais como proteção e cuidado com o corpo, até a escuta ou diálogo sobre as angústias e vivências adolescentes.

A escola pública, enquanto espaço de 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 estudantes matriculados tenham acesso a informações para garantir o seu direito à cidadania plena: basicamente respeitar e ser respeitado como pessoa, independente do gênero ou orientação sexual, etnia, religião ou classe social. Isso inclui aprender a

vezes passam despercebidos, mas que constroem sentidos a respeito de qual gênero possui uma legitimidade “natural” para se manifestar.

não discriminar, a partir de uma reflexão profunda acerca das construções sociais e históricas de uma série de preconceitos.

Feita essa reflexão inicial, cabe salientar que a organização dos capítulos a seguir trazem as discussões e as reflexões teóricas que possibilitaram as análises de documentos e materiais que foram objetos desta pesquisa.

No capítulo 1 é feita uma contextualização a respeito de como as questões de gênero são tratadas nas legislações (Constituição Federal de 1988, Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Maria da Penha) e normatizações referentes à educação básica (Parâmetros Curriculares nacionais, Plano nacional de Educação, Diretrizes Curriculares nacionais). Buscou-se fundamentar essas análises a partir de estudos já realizados por pesquisas da área da legislação e educação. De forma específica ao campo da pesquisa, verificou-se de que forma o tema está inserido em propostas oficiais de currículo, como no caso da rede municipal de Sapucaia do Sul e da EMEF José Plácido de Castro. Para o procedimento de análise dos parâmetros normativos acerca da temática de gênero no ensino de história, foram selecionados da documentação oficial da Secretaria Municipal de Sapucaia do Sul – Planos de Estudo para a disciplina de História e o Projeto Político-Pedagógico da EMEF José Plácido de Castro.

O capítulo 2 foi dedicado à aprofundar as discussões a respeito das teorias de currículo, sobre a construção do conhecimento histórico escolar e as referências epistemológicas colocadas pela teoria feminista. Estas fundamentações possibilitaram traçar aproximações com a categoria de gênero. Ao longo deste capítulo estão explicitados os conceitos que serão utilizados na análise dos materiais selecionados como fonte para a pesquisa – Teoria Crítica do Currículo, Gênero, Estruturas do Cotidiano, Regime de Historicidades, Presentismo, Currículo Prescrito, Currículo em Ação, Etnografia.

O capítulo 3 traz reflexões acerca da prática pedagógica cotidiana das aulas de História a partir da metodologia de estudo de caso de tipo etnográfico. Pretendeu-se recuperar o trajeto percorrido no processo do desenvolvimento de um currículo em construção permanente a partir das relações estabelecidas entre o currículo prescrito e a dinâmica das aulas de História. Tal proposta esteve aberta aos retornos e às demandas da turma pesquisada, principalmente, neste caso, no que se refere à

categoria de gênero. Para viabilizar a análise do currículo na prática, foram selecionados como documentos a serem considerados: os Planos de Trabalho (“currículo em construção”) de História para o 9º ano e os diários de classe trimestrais da disciplina, de caderno de aula da professora; Caderno de aula/registro da professora; anotações e reflexões do caderno de campo da professora-pesquisadora.

O capítulo 4 analisa a produção dos/das estudantes da turma pesquisada para perceber como se deu a compreensão da categoria gênero, enquanto construção histórica e social, e procura verificar a viabilidade desta proposta curricular. Foram selecionados trabalhos realizados, avaliações e autoavaliações. Os procedimentos de análise utilizam como critério verificar de que forma a categoria de gênero foi compreendida pelos e pelas estudantes enquanto uma construção histórica.

1. Gênero na educação brasileira: análise das legislações e normativas que orientam os currículos escolares e a história ensinada

Este capítulo inicial, apresenta um levantamento acerca de como estão organizados os pressupostos legais e os documentos oficiais que normatizam e orientam a educação no Brasil, especificamente no que se refere a *gênero* e suas imbricações com os *currículos escolares*, especificamente o *currículo de história*.

A análise documental e a revisão bibliográfica buscaram verificar como *gênero* aparece em documentos mais gerais, como a Constituição Federal de 1988 e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1997. Em seguida, foi estabelecido diálogo com documentos específicos da área da educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's), Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e o Plano Nacional de Educação (PNE). Aqui foi incluída a discussão de alguns pontos da Lei Maria da Penha que, embora não tenha uma finalidade central para a educação, contempla elementos voltados para este universo. A escolha destes documentos levou em conta o fato de serem normativas base a partir das quais são produzidas as demais referências regimentais.

Em seguida foi realizada uma investigação dos documentos oficiais que incidem especificamente sobre a rede de educação municipal em questão, são eles: o Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (2015 – 2025) e o Projeto Selo Escolar de Combate à Discriminação, Bullying e Preconceito. Por questões metodológicas, documentos diretamente relativos ao campo da pesquisa (PPP da escola, Planos de Estudo e Trabalho) serão analisados no Capítulo 3.

Foram utilizadas como principais referências bibliográficas para este capítulo, o estudo de Cláudia Pereira Vianna e Sandra Unbehaum “*O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988-2002*” (2004), o capítulo O feminismo na Redemocratização, do livro “*Uma história do feminismo no Brasil*”, de Céli Regina Jardim Pinto (2003) e o capítulo Feminismos e atuação política, do livro “*Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*”, de Flávia Biroli (2018). Estes

estudos contextualizam a década de 1980 a partir do enfoque na redemocratização ocorrida no período, no qual foram conquistados direitos civis e políticos com destaque para a formação da cidadania, com destaque para a atuação de movimentos sociais dentre os quais também esteve presente o movimento feminista. Seguindo o viés interpretativo colocado por estas autoras, a década de 1990 é marcada por políticas de forte inclinação neoliberal e restrições aos espaços de participação; já a partir dos anos 2000 e dos governos petistas⁸, houve um processo de retomada das participações dos movimentos sociais com garantias de espaços de atuação e protagonismos populares. Contudo, tais estudos fazem a ressalva de que este último período se caracteriza por avanços e retrocessos em diversas áreas da cidadania, uma vez que a manutenção da governabilidade petista implicou que se fizessem concessões aos setores conservadores que compunham a base aliada do governo. Estas concepções estiveram presentes também na elaboração das políticas públicas voltadas para a educação e nos documentos que serão aqui analisados.

1.1. Constituição Federal de 1988

A Constituição Federal de 1988⁹, também chamada de ‘Constituição Cidadã’, está localizada historicamente no período da redemocratização, pós-Ditadura Militar (1964-1985). O processo de transição de regime se deu por via indireta com a eleição de um presidente civil e foi durante o governo de José Sarney (1985-1990) que foi formada a Assembleia Nacional Constituinte. Desta forma, o Congresso eleito em 1986 (Deputados e Senadores) assumiu a função constituinte (1987-1988), com a finalidade de elaborar e aprovar o texto de uma nova Constituição para o país. Ao longo dos trabalhos das comissões e subcomissões houve disputa de diversas propostas entre os setores das bancadas conservadora e progressista, sendo que também foi possível à população e aos movimentos sociais propor Emendas Populares para serem discutidas e compor o texto constitucional.

8 Governo Lula (2003 – 2011), Governo Dilma (2012 – 2016);

9 Texto completo da lei disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm

A partir desse quadro, buscou-se analisar como as questões de gênero estiveram presentes na constituinte e posteriormente foram abordadas no texto da Constituição. Algumas pesquisadoras salientam a importância da organização e participação das mulheres e movimentos feministas ao longo da história política do século XX, e principalmente durante a luta pelo fim da ditadura e pela redemocratização, pautando questões relevantes para a garantia da igualdade de cidadania. Flávia Biroli, em “*Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*” destaca que

falar de mulheres e política no Brasil não é fazer relato de uma ausência. As mulheres têm atuado em partidos, sindicatos e movimentos ao longo da história e em diferentes contextos nacionais. Organizações coletivas e movimentos feministas ampliaram-se a partir da segunda metade do século XX, atuando em diversas frentes entre as quais se destacam o direito a creches, o combate à violência contra as mulheres, a defesa de direitos reprodutivos e sexuais e a agenda da ampliação da participação feminina na política. Com o enfraquecimento da ditadura e a retomada do pluralismo partidário no fim dos anos 1970, mulheres e movimentos passaram a atuar para incluir organismos e políticas públicas para mulheres na nova institucionalidade” (BIROLI, 2018, p. 176)

Referência nesse tema é a contribuição de Céli Regina Pinto, que em seu livro “*Uma história do feminismo no Brasil*” (2003) constrói um importante apanhado histórico do século XX, partindo dos movimentos sufragistas até os movimentos feministas mais atuais. Em relação ao período pós-redemocratização e da Constituinte a autora contextualiza que a bancada feminina eleita para a Câmara dos Deputados pelo período 1986-1990, somavam apenas 26 mulheres, o que representava 5,7% do total do legislativo. O perfil daquela bancada de mulheres não era predominantemente feminista, sendo 11 deputadas eleitas por partidos à direita (Partido da Frente Liberal – PFL e Partido Democrático Social – PDS) e que pouco agregavam das questões sobre direitos das mulheres. Segundo o estudo de Pinto, o perfil geral das mulheres eleitas estava ligado ao fato destas pertencerem à “família de políticos”, de possuírem “popularidade adquirida nos meios de comunicação” ou possuírem uma “história partidária” (2003, p. 73). A autora salienta que o movimento feminista atuante no Brasil, ao final da década de 1970, com o Movimento pela Anistia e Redemocratização, não obteve êxito de alterar a composição do Legislativo brasileiro, permanecendo majoritariamente masculino e conservador. Contudo, mesmo fora do quadro institucionalizado, o movimento feminista participou

ativamente dos debates políticos durante a Constituinte conquistando espaço para a reivindicação de direitos.

Foram apresentadas, pelas mulheres eleitas deputadas, 30 emendas sobre os direitos das mulheres. Um dos pontos considerados para esse resultado foi a atuação do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM)¹⁰ que

mobilizou os movimentos de mulheres para uma atuação constante junto aos constituintes e, principalmente, às deputadas constituintes, no sentido de incorporar à nova Carta pontos fundamentais dos direitos da mulher, pelos quais o movimento feminista lutava havia algum tempo no Brasil (PINTO, 2003, p.74)

Algumas das reivindicações¹¹ presentes nas propostas de emendas das parlamentares e nas propostas de emendas populares foram incluídas na Constituição de 1988. É possível verificar a ênfase nas relações de igualdade em detrimento de quaisquer tipos de discriminação (Art. 3º), prevalência dos direitos humanos (Art. 4º). O inciso I do artigo 5º estabelece a igualdade de direitos e deveres para homens e mulheres. O artigo 7º, que trata dos direitos dos trabalhadores, assegura a proibição das diferenças salariais ou de admissão por motivos de “sexo, idade, cor ou estado civil” (Art. 30). Os direitos políticos equivalentes estão determinados “pelo sufrágio universal e pelo voto direto e

10 “A partir da iniciativa de um grupo de mulheres do PMDB que esteve atuante durante o movimento pelas Diretas Já, a proposta de um órgão estatal para cuidar dos direitos da mulher foi incorporado pelo candidato Tancredo Neves, e criado pelo vice José Sarney quando assumiu após a morte de Tancredo. Na década de 1990, sob o governo Collor, perdeu orçamento e espaço até ser extinto. O Conselho Nacional dos Direitos da Mulher foi criado junto ao Ministério da Justiça, com orçamento próprio, tendo sua presidente status de ministro. Era composto por 17 conselheiras nomeadas pelo ministro da Justiça, por um Conselho Técnico e por uma Secretaria Executiva. O conselho teve uma curta vida como órgão de articulação das demandas do movimento feminista e de mulheres em geral. Sua atuação real se estendeu de 1985 a 1989.” (PINTO, 2003, p. 72)

11 “No fim de 1986, o encontro nacional Mulher e Constituinte reuniu centenas de mulheres de diferentes regiões do país em Brasília, na Câmara dos Deputados. Nele, foi aprovada a “Carta das mulheres aos constituintes”, que seria entregue em março de 1987 ao deputado Ulisses Guimarães, que presidia a Assembleia Constituinte, e às Assembleias Legislativas nos estados. A ‘Carta’ é um documento representativo da radicalidade e da abrangência das demandas encampadas naquele momento. (...) Nos seis eixos específicos em que foram organizadas as reivindicações – família, trabalho, saúde, educação e cultura, violência, questões nacionais e internacionais –, os problemas de gênero apareciam entrelaçados aos de classe, raça e sexualidade, com atenção à propriedade de terra no campo, aos direitos trabalhistas e a exigências específicas de acesso universal à saúde e à segurança.” (BIROLI, 2018, p. 183)

secreto, com valor igual para todos” (Art. 14º). O artigo 226 reconhece a família como base da sociedade e partir da união estável entre homem e mulher.¹²

Ainda está citada a igualdade de direitos e deveres do homem e da mulher no que se refere à sociedade conjugal, de acordo com artigos 233 e 240 do Código Civil. (§ 5º). Ao Estado cabendo o dever de assegurar assistência às famílias “criando mecanismos para coibir a violência no âmbito de suas relações” (§ 8º).

Os artigos constitucionais acima citados mesmo que não façam menção direta a gênero, tornam possível inferir que existem situações e contextos sociais aviltantes da dignidade humana, discriminatórios e violentos resultantes de relações de gênero desiguais e que precisam ser combatidos.

Sobre a *Educação* a Constituição determina o dever do Estado e da família para assegurar esse direito a todos e visa “o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Art. 205). Ainda estabelece como princípios básicos o artigo 206:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento a arte e o saber; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino

Em relação às *crianças e adolescentes*, a Constituição estabelece que a estes devem ser assegurados “o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” ficando o Estado e a família como responsáveis, inclusive por sua proteção a todas contra todas as formas de “negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão” (Art. 227).

Faz-se necessário destacar que ao longo da década seguinte à aprovação da Constituição, foi elaborada uma série de outras legislações e documentos com a pretensão de detalhar direitos e especificar e normatizar aspectos garantidos em 1988. São os dois casos a seguir, que tratam dos direitos, deveres e proteção das Crianças e Adolescentes e da regulamentação para os sistemas de ensino do país.

12 Convém destacar que, em 2001, através das lutas e reivindicações de movimentos sociais e políticos houve uma ampliação nessa concepção e passaram a ser reconhecidos benefícios previdenciários para uniões estáveis homossexuais comprovadas. (Instrução normativa n. 57, do INSS, de 10.10.2001, DOU de 11.10.2001).

1.2. Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei 8.069/1990¹³

A elaboração, e aprovação de uma legislação específica para tratar da infância e da adolescência fez parte do contexto da redemocratização e caracteriza um avanço em relação à lógica exclusivamente punitivista e excludente pelas quais os períodos anteriores trataram a questão da infância e adolescência em suas legislações e práticas.¹⁴

A antropóloga Patrice Schuch desenvolveu sua pesquisa de doutorado sobre as condições nas quais o ECA foi elaborado e situações atuais de efetivação do estatuto. Em sua tese, ela estudou as medidas sócio-educativas para 'adolescentes em conflito com a lei' no Rio Grande do Sul, a partir da implementação do ECA em 1990.¹⁵ Segundo a autora, o ECA estabelece como prioridade a restauração dos princípios democráticos com foco na cidadania, observando o Artigo 227 da Constituição de 1988 que trata dos direitos das crianças e adolescentes à proteção integral. A formulação do ECA se deu com

ênfase no valor democrático da participação popular, (...) semelhante à Constituição de 1988, utilizou o sistema de participação popular através de associações da sociedade civil para elaboração de seus artigos e políticas de atendimento. (SCHUCH, 2005, p.24).

A pesquisa de Patrice Schuch salienta que a formulação do ECA segue as legislações internacionais de proteção aos direitos da criança e do adolescente¹⁶ e

13 Texto da lei disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm

14 Sobre essa questão ver: FARIA FILHO, Luciano M. e VEIGA, Cynthia G. *Infância no Sótão*. Belo Horizonte: Autêntica: 1999.

15 [SCHUCH, Patrice](#) Práticas da justiça: uma etnografia do "campo de atenção do adolescente infrator" no Rio Grande do Sul depois do estatuto da Criança e do adolescente. UFRGS, 2005. Tese de Doutorado. IFCH/PPG – Antropologia Social. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/5386>

16 "Declaração Universal dos Direitos da Criança (Organização das nações Unidas, ONU, 20 de novembro de 1959), as Regras Mínimas das nações Unidas para Administração da Justiça da Infância e da Juventude – Regras de Beijing (Onu, 29 de novembro de 1985), as Diretrizes das nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, Diretrizes de Riad (ONU, 1º de março de 1988) e a Convenção das nações Unidas sobre os Direitos da Criança (ONU, 20 de novembro de 1989)". ([SCHUCH, Patrice](#). Práticas da justiça: uma etnografia do "campo de atenção do adolescente infrator" no Rio Grande do Sul depois do estatuto da Criança e do adolescente. UFRGS, 2005. Tese

integra o processo de disseminação global dos chamados 'direitos da criança', (...) visa ampliar a noção de cidadania para todas as crianças e adolescentes e a participação da família e da comunidade nas políticas de atenção aos direitos da criança e do adolescente (SCHUCH, 2005, p.24)

O ECA está organizado de acordo com estes pressupostos e detalha as responsabilidades do Estado, família e sociedade. Dispõe sobre os direitos, os deveres e também sobre medidas educacionais e punitivas em caso de infrações. O ECA, seguindo a mesma lógica dos documentos já citados, não faz menção direta a gênero e suas relações, mas suas determinações estabelecem noções mais diretas sobre a dignidade de direitos à pessoa humana estabelecida na Constituição¹⁷.

Consta neste Estatuto, uma referência específica sobre a temática sexualidade ao definir condutas impróprias como o fato de pessoas menores de idade participarem ou serem expostas a atividades culturais, materiais impressos e audiovisuais que sejam inadequados à faixa etária, ficando as pessoas adultas como responsáveis (sejam pais, familiares ou demais) – seja pelo acompanhamento, pelo cumprimento das indicações de faixa etária estipulada, mas também por publicizar ou vender material impróprio. Os artigos 76, 77, 78 e 79 do ECA fazem referência direta a conteúdos de cunho pornográfico¹⁸.

de Doutorado. IFCH/PPG – Antropologia Social, p.23) Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/5386>

¹⁷ Se faz necessário destacar que atualmente existem disputas políticas em relação ao Estatuto. Algumas tendências desqualificam e descaracterizam a legislação, colocando peso em uma linha interpretativa que relativiza o papel social do ECA a partir de discordâncias em relação às punições para menores infratores. Salientamos que as punições estão previstas na legislação como medidas socioeducativas que visam principalmente a ressocialização. Também constam como medidas punitivas a prestação de serviço comunitário e as multas. De acordo com a gravidade do crime cometido existe a pena de reclusão por tempo determinado em instituição do estado para esse fim. Toda essa questão é pauta de polêmica que envolve movimentos que defendem a redução da maioria penal e punições mais severas para menores infratores. Este debate se destaca geralmente quando acontecem casos de crimes graves com repercussão na mídia e redes sociais. Contudo as discordâncias também se dão em nível legislativo com propostas de alteração da lei e debates no congresso. Estas questões fazem parte de um contexto social complexo no qual visões antagônicas a respeito do ECA e demais legislações que garantem direitos sociais têm se mostrado cada vez mais polarizadas. Essa discussão é de extrema importância, necessitando ser pautada de forma ampla e responsável. Convém ressaltar que mesmo não sendo o foco do trabalho, tal contexto tangencia as questões envolvendo relações de gênero e os direitos em disputa. Desta forma, se faz necessário ressaltar que o ECA traz uma abordagem inovadora em relação às épocas anteriores, não sendo possível negar os avanços conquistados no que se refere ao trato da infância e adolescência em nosso país.

¹⁸ No que se refere a crimes praticados contra a criança e o adolescente por ação ou omissão o ECA estabelece principalmente condutas sexuais ou com conotação sexual. Seja por produzir e/ou reproduzir imagens pornográficas envolvendo crianças e adolescentes, seja por assediar, constranger

É importante salientar que tais artigos têm sido utilizados por setores conservadores para polemizar acerca de trabalhos desenvolvidos em escolas deturpando propositalmente os conceitos envolvidos, quando de fato se desenvolvem projetos e atividades com foco em sexualidades, gêneros e combate ao preconceito.¹⁹

Já em relação ao processo educativo no qual estão inseridas a infância e adolescência observa-se que foram estabelecidas legislações para organizar o funcionamento dos sistemas de ensino, competências e atribuições de órgãos competentes e profissionais envolvidos no processo educativo. Os tópicos a seguir trazem uma análise sobre a legislação que regulamenta a educação no Brasil no que diz respeito aos direitos de acesso à educação, às organizações estruturais, abordagens pedagógicas e propostas curriculares.

1.3. Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9.394/96

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) regulamenta os sistemas de ensino do país e serve como base para o estabelecimento de metas educacionais, ações políticas e demais normatizações curriculares. A construção desse documento esteve marcada por um longo processo democrático finalizado por uma intervenção do governo federal, o que caracteriza as contradições que envolvem a sociedade brasileira na década de 1990. No que tange às questões de gênero, de acordo com Cláudia P. Vianna e Sandra Unbehaum o processo de construção dessa legislação pode ser definido a partir da

com objetivo de pedofilia ou submeter à prostituição e exploração sexual (Artigos 225, 241, 244). Ainda, estabelece punições específicas para cada crime, com agravantes, caso a pessoa adulta envolvida tenha grau de parentesco, ou esteja desempenhando algum tipo de serviço público (educação, saúde, assistência social, segurança).

19 Matéria do Jornal Vale dos Sinos, 04/09/2028, “Vereadores querem explicação sobre vídeo polêmico em escola”. Disponível em:

https://www.jornalvs.com.br/ conteudo/2018/09/blogs/cotidiano/blog_do_thiago_padilha/2311566-vereadores-querem-explicacao-sobre-video-polemico-em-escola.html

Matéria do Jornal Vale dos Sinos, 07/09/2028, “Vídeo contra bullying é alvo de polêmica em Sapucaia do Sul”. Disponível em: <https://www.jornalvs.com.br/ conteudo/2018/09/noticias/regiao/2312504-video-contra-bullying-e-alvo-de-polemica-em-sapucaia-do-sul.html>

forte reorientação pela ótica neoliberal e a defesa de várias conquistas de direitos sociais com base na Constituição Federal, mas enfatiza os aspectos das políticas educacionais concernentes à manutenção e/ou supressão das desigualdades de gênero. (VIANNA, UNBEHAUM. 2004, p. 83)

O texto da atual LDB começou a ser debatido após a Constituição de 1988 e ao longo de oito anos esteve tramitando pelo Congresso. O processo democrático de construção do texto contou com a atuação dos parlamentares eleitos no período, além da mobilização de diversos segmentos sociais ligados à educação, organizados a partir do Fórum nacional em Defesa da Escola Pública. Contudo, em 1996

o Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sofreu intervenção do governo federal, sob a coordenação do Ministério da Educação, em favor de um projeto substitutivo elaborado pelo então senador Darcy Ribeiro. Dessa maneira, o projeto de lei, intitulado “Lei da Educação” e apresentado ao Senado por Darcy Ribeiro em 1992, ganhou preferência na discussão junto ao Senado em detrimento do projeto de lei que estava em debate na Câmara dos deputados desde 1988 e que havia sido aprovado pela comissão do Senado em 1994 (VIANNA, UNBEHAUM. 2004, p.84)

Após aprovada, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (9.394 de 20/12/1996) reafirma alguns dos direitos sociais já estabelecidos pela Constituição nos artigos 205 e 206: a educação como direito.²⁰ É o principal documento que regulamenta a educação no Brasil e no seu artigo 3º define como princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; (...) VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática

20 A LDB estabelece os sistemas de ensino (público ou privado), os deveres do Estado em regime de colaboração (União, Estados, Municípios). Define a educação em níveis: Básica (infantil, fundamental, médio, EJA) e Superior. Determina modalidades: ed. Especial, ed. A Distância, EJA, ed. Profissional, ed. Indígena. Define recursos financeiros e formação dos docentes.

Segundo Vianna e Unbehaum, o texto aprovado também define recuos em relação ao texto que estava em discussão desde 1988: “a indefinição quanto ao número de alunos por sala de aula (Art. 25), o que tem redundado na superlotação das classes e em péssimas condições para o trabalho docente, (...) A nova LDB também prevê a garantia de educação de jovens e adultos (Art. 4o, VIII), mas centrada apenas no ensino fundamental; após esse nível, resta aos cidadãos somente o supletivo e a educação à distância (Art. 32, § 4o). Não pressupõe a liberdade de organização e associação de estudantes e, no caso das condições de trabalho docente, reduz a proposta original de um piso salarial nacional para a pulverização de diferentes pisos salariais municipais e estaduais (Art. 67, III). (Vianna e Unbehaum. 2004, p.85)

do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

É importante destacar que as definições do artigo 3º enfatizam a liberdade de ensinar e aprender em consonância com o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. A proposta desenvolvida nesta pesquisa que se propôs a pensar um currículo que não seja fixo, mas que esteja em permanente construção, se ancora nestes princípios que o documento expressa, evidenciando que é possível – e desejável – que os e as estudantes convivam com diferentes concepções pedagógicas. Igualmente, destaco o respeito à liberdade e o apreço à tolerância – embora este termo possa ser considerado problemático, uma vez que enfatiza a polarização entre o eu que tolera e o outro que é tolerado, também pode ser uma brecha para pensar na pluralidade cultural necessária ao ambiente escolar. Além disso, o artigo 12 define as responsabilidades dos sistemas de ensino, dentre as quais destacamos a prevenção e combate ao Bullying e a promoção de uma cultura de paz nas escolas²¹, aspectos que referendam a necessidade de se trabalhar profunda e abertamente as complexidades das causas de tais práticas, com o objetivo de se desenvolver uma cultura de respeito à diversidade.

Em relação aos currículos, o Artigo 26 além de determinar que estes sejam organizados a partir de uma base nacional comum e outra parte diversificada de acordo com as realidades locais e regionais²², prevê em seu § 9º que os currículos devem dar conta de

conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança e o adolescente serão incluídos, como temas transversais, nos currículos escolares de que trata o **caput** deste artigo, tendo como diretriz a [Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 \(Estatuto da Criança e do Adolescente\)](#), observada a produção e distribuição de material didático adequado²³.

21 IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (**bullying**), no âmbito das escolas; [\(Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018\)](#);

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. [\(Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018\)](#)

22 [\(Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013\)](#)

23 [\(Incluído pela Lei nº 13.010, de 2014\)](#)

Cabe destacar que a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.060 de 13/06/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei 9.394 de 20/12/1996) são documentos nos quais o termo *gênero* não aparece de forma direta – até porque o uso dessa categoria no âmbito das discussões sobre educação estava iniciando no Brasil na década de 1990. Contudo, ao tratar da questão de direitos humanos à cidadania sem qualquer tipo de discriminação, pode-se subentender que contemplem também as questões de gênero. Cláudia P. Vianna e Sandra Unbehaum contextualizam esse fato

Nenhuma referência à palavra gênero aparece na CF/1988, o que também se deve ao contexto da época. Naquele momento gênero não era um conceito familiar às mulheres dos movimentos populares, tampouco aos políticos do Congresso. Até mesmo entre as feministas daquele período a distinção entre sexo e gênero estava ainda sendo forjada. Assim, quando tratamos da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reportamos a qualquer alusão às mulheres e seus direitos, ou a diferenças entre os sexos. (...). É preciso ler nas entrelinhas dessas leis para ver, na defesa dos direitos em geral, pequenos avanços quanto às questões de gênero (...) (Vianna e Unbehaum, 2004, p.91)

1.4. Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (PCN's)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental foram publicados em 1997 (e em 1999 foram publicados os PCN's para o Ensino Médio), durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso²⁴ na presidência. Em consonância com a LDB, mesmo sem ser uma diretriz obrigatória, constituíram-se em referência nacional de propostas de conteúdos para orientar as estruturas curriculares do país. Reafirmam o direito constitucional à cidadania como direito, que deve ser promovida através do exercício de direitos e deveres políticos, civis e sociais. Aprendizagem para o respeito, solidariedade, cooperação, atitudes crítico-construtivas, mediação dialogada são aspectos que caracterizam o documento.

²⁴ Fernando Henrique Cardoso (PSDB), governou o país por dois mandatos consecutivos entre 1995 e 2003.

1.4.1. PCN's para o Ensino Fundamental – Temas Transversais

A análise dos PCN's (Brasil, 1997) demonstra que questões relativas a *gênero* estão concentradas nos volumes dedicados aos Temas Transversais para o Ensino Fundamental, respectivamente os que tratam da Ética, Meio Ambiente e Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual. Segundo análise de Cláudia P. Vianna e Sandra Unbehaum *gênero* ganha destaque neste último tópico

Assumem-se como objetivos “combater relações autoritárias, questionar a rigidez dos padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para sua transformação”, incentivando, nas relações escolares, a “diversidade de comportamento de homens e mulheres”, a “relatividade das concepções tradicionalmente associadas ao masculino e ao feminino”, o “respeito pelo outro sexo” e pelas “variadas expressões do feminino e do masculino” (Brasil, 1997, v.10, p.144-146). Há nessas detalhadas referências o compromisso com uma formação voltada para a promoção de relações interpessoais dotadas de significados não discriminadores, privilegiando-se a articulação do conteúdo do bloco concernente ao gênero “com as áreas de História, Educação Física e as situações de convívio escolar” (Brasil, 1997, v.10, p.145). (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p.99)

Outros estudos também evidenciam a importância do tópico *orientação sexual*, como é o caso do artigo de Maria de Fátima Cunha, “*Temas Transversais dos PCNs: uma análise de gênero e sexualidade*”. A autora ressalta que a orientação sexual é tratada nos termos de reprodução humana, prevenção de gravidez indesejada e de DST's e observa “a urgência da inclusão do tema da sexualidade nos currículos, em decorrência, principalmente, do aumento da gravidez indesejada de adolescentes, bem como do risco sempre presente da contaminação pelo vírus da AIDS.” (CUNHA, 2007, p.3)

Rachel Luiza Pulcino de Abreu, em sua dissertação de mestrado “*Que gênero é esse?: uma análise sobre o lugar das relações de gênero nos PCN e PCN+*” (PUC-Rio, 2014) desenvolve um extenso estudo no qual destaca a ausência de referência direta às questões de igualdade entre homens/mulheres ou entre os sexos nos volumes dos componentes curriculares específicos às áreas do conhecimento, o que deixa a critério dos/das professoras a interpretação de tais temas nas entrelinhas dos textos. Maria de Fátima Cunha faz leitura semelhante ao dizer que “os PCNs

parecem deixar a cargo do professor as oportunidades para discutir as questões de sexualidade e de gênero” (CUNHA, 2007, p.9)

1.4.2. PCN's para o Ensino Fundamental – História

O volume 8 dos PCN's é dedicado ao componente curricular História. O texto do documento ao abordar a caracterização do conhecimento histórico salienta que a história cultural, os temas sociais ganharam espaço em relação à tradicional história política e econômica. São citados os estudos sobre o cotidiano de “trabalhadores, *mulheres*, crianças, grupos étnicos, velhos e jovens e das pesquisas que estudam práticas e valores relacionados às festas, à saúde, à doença, *ao corpo*, à *sexualidade*, à prisão, à educação, à cidade, ao campo, à natureza e à arte” (*grifo meu*, p.30) e o quanto esse tipo de abordagem pode contribuir para a construção de identidades socioculturais dos estudantes.

Há uma extensa discussão sobre a construção histórica das identidades, diversidades culturais e temporais. O texto traz uma abordagem descritiva e pouco se compromete com posicionamentos sobre gênero, mesmo que considere sua relevância e tal conceito esteja permeando a proposta²⁵. O texto não especifica qual/quais identidades são consideradas, não havendo menção à identidade de gênero. Há maior destaque para citar as problemáticas de relações desiguais entre as diferenças, mas mantendo a generalidade. Não aparecem nomeados racismos, machismos, patriarcado, etnocídio, genocídio, homofobia. As relações estão

25 “Em diferentes momentos da História, indivíduos, grupos e povos conheceram as desigualdades, as igualdades, as identidades, as diferenças, os consensos e os conflitos, seja na convivência social, espacial, política, econômica, cultural e religiosa, seja na convivência entre etnias, sexos e idades. Esses convívios mantiveram relações com valores, padrões de comportamentos e atitudes de identificação, distinção, equiparação, segregação, submissão, dominação, luta ou resignação, entre aqueles que se consideravam iguais, inferiores ou superiores, próximos ou distantes, conhecidos ou desconhecidos, compatriotas ou estrangeiros. Hoje em dia, a percepção do outro e do nós está relacionada à possibilidade de identificação das diferenças e, simultaneamente, das semelhanças. A sociedade atual solicita que se enfrente a heterogeneidade e que se distinga as particularidades dos grupos e das culturas, seus valores, interesses e identidades. Ao mesmo tempo, ela demanda que o reconhecimento das diferenças não fundamente relações de dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. Todavia, esse não é um exercício fácil. Ao contrário, requer o esforço e o desejo de reconhecer o papel que é exercido pelas mediações construídas por experiências sociais e culturais na organização de valores, que sugerem, mas não impõem, o que é bom, mau, belo, feio, superior, inferior, igual, perfeito ou imperfeito, puro ou impuro; que orientam, mas não restringem, as ações de aproximação, distanciamento, isolamento, assimilação, rejeição, submissão ou indiferença; e que possibilitam o conhecimento ou o desconhecimento da presença ou da existência da diversidade individual, de grupo, de classe ou de culturas” (PCN, 1997, p.35)

descritas de forma genérica: dominação, submissão, preconceito ou desigualdade. Uma das interpretações possíveis para essa escolha é que a generalização deixa em aberto para intervenções variadas e amplia as possibilidades de o professor conduzir o estudo de casos e contextos específicos.

O ensino de história aparece definido como um importante agente na formação da cidadania dos estudantes e são identificados os direitos políticos e sociais como os pressupostos básicos para o status de cidadão na sociedade atual. Da mesma forma, são elencadas as situações que dificultam o pleno acesso aos direitos, não aparecendo citadas as desigualdades de gênero como um desses fatores

o desemprego; a segregação étnica e religiosa; o reconhecimento da especificidade cultural indígena; os novos movimentos sociais; o desrespeito pela vida e pela saúde; a preservação do patrimônio histórico-cultural; a preservação do meio ambiente; a ausência de ética nos meios de comunicação de massa; o crescimento da violência e da criminalidade.” (PCN, 1997, p.37)

Nos PCN's estão elencados objetivos para o ensino de História, tais como

compreender que as histórias individuais são partes integrantes de histórias coletivas; conhecer e respeitar o modo de vida de diferentes grupos, em diversos tempos e espaços, em suas manifestações culturais, econômicas, políticas e sociais, reconhecendo semelhanças e diferenças entre eles, continuidades e discontinuidades, conflitos e contradições sociais; (...) valorizar o direito de cidadania dos indivíduos, dos grupos e dos povos como condição de efetivo fortalecimento da democracia, mantendo-se o respeito às diferenças e a luta contra as desigualdades (PCN, 1997, p.43)

Seguindo esta orientação, os conteúdos de história estão organizados em propostas de eixos temáticos que se desdobram em subtemas, e estes procuram dar conta, dentre outras, das relações e confrontos

entre grupos, classes, povos, culturas e nações (...) que reivindicam respeito às diferenças e igualdades, e as lutas de culturas e de etnias na defesa de seus territórios e de suas identidades (PCN, 1997, p.47)

Demais questões abordadas pelos eixos e subtemas estão agrupadas de acordo com “grandes transformações políticas e tecnológicas atuais, que têm

modificado as relações de trabalho, as relações internacionais e marcado profundamente o modo de vida das populações” (PCN, 1997, p.47, 48).

Apenas quando sugere a articulação dos eixos e subtemas com os temas transversais, há uma referência direta a *gênero*, ao citar o trabalho sobre

as diferenças culturais, étnicas, etárias, religiosas, de costume, *gênero* e poder econômico, na perspectiva do fortalecimento de laços de identidade e reflexão crítica sobre as conseqüências históricas das atitudes de discriminação e segregação; as lutas e as conquistas políticas travadas por indivíduos, classes e movimentos sociais; as imagens, representações e valores em relação ao corpo, à sexualidade, aos cuidados e embelezamento do indivíduo, aos tabus coletivos, à organização familiar, à educação sexual e à distribuição de papéis entre homens, mulheres, crianças e velhos nas diferentes sociedades historicamente constituídas; os acordos ou desacordos que favorecem ou desfavorecem convivências humanas mais igualitárias e pacíficas e que podem auxiliar no respeito à paz, à vida e à concepção e prática da alteridade (PCN, 1997, *grifo meu*, p. 48, 49)

Os PCN's se constituíram em um conjunto de documentos que destaca a pluralidade e a diversidade, considerando a *cidadania* como um conceito-chave e que em diversas passagens, como vimos, faz menção aos direitos humanos, direitos das mulheres e inclusive a gênero. Esta proposta norteadora buscou articular o ensino no Brasil, através de abordagens em Eixos Temáticos e que estivessem conectados aos conteúdos. Contudo, o que se verifica é que muito pouco do que os Parâmetros estabeleceram foi colocado em prática. Cabe destacar que permaneceu um hiato entre as propostas desse documento e o trabalho efetivo realizado nas escolas pelos professores. Embora os PCN's permaneçam em vigor, ao longo da última década outras normativas e legislações foram construídas para tratar da educação no país. É do que se trata a seguir.

1.5. Diretrizes Curriculares Nacionais Da Educação Básica (DCN's/Ed. Básica)²⁶

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's), de 2013, foram elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação em conjunto com setores da sociedade ligados à educação²⁷, e constituem-se como normas obrigatórias formadas por um conjunto de princípios, fundamentos e procedimentos que orientam o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino. As DCN's visam “promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos”²⁸ e formam a estrutura para a elaboração da Base Nacional Curricular Comum (BNCC). Para os objetivos deste trabalho, nos detivemos em analisar alguns tópicos das Diretrizes Gerais, das Diretrizes do Ensino Fundamental e das Diretrizes para os Direitos Humanos²⁹.

Desta forma, destacamos que as Diretrizes Gerais, de acordo com o seu artigo 4º, reafirma os princípios da educação, já estabelecidos pela Constituição Federal e LDB: educação como direito, igualdade de acesso, inclusão e permanência, respeito à liberdade e direitos, pluralismo de ideias e concepção pedagógica, gestão democrática, valorização do profissional da educação, das experiências extraescolares.

O artigo 9º salienta que a centralidade do processo educativo é o estudante e a aprendizagem, compreendendo os espaços educativos como sendo a escola e a vida social fora dela. Para tanto, orienta que se deve considerar e respeitar a

²⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>

²⁷ Conselho Nacional dos Secretários Estaduais de Educação (Consed), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), além de docentes, dirigentes municipais e estaduais de ensino, pesquisadores e representantes de escolas privadas. (Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/>)

²⁸ Disponível em: <https://www.todospelaeducacao.org.br/conteudo/o-que-sao-e-para-que-servem-as-diretrizes-curriculares/> acessado em julho/2018.

²⁹ O documento todo está organizado em Diretrizes Gerais e Diretrizes específicas para cada etapa (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio), além de diretrizes para Educação Profissional Técnica, para Escolas do Campo, para educação especial, para EJA, para quilombolas, para indígenas, para Relações étnico-raciais e história e cultura africana e afro-brasileira, para Direitos Humanos e para Educação Ambiental.

pluralidade e diversidade cultural das comunidades das quais os estudantes são oriundos.

A partir de uma análise mais atenta das DCN's observa-se que há poucas referências diretas a respeito das questões de *gênero* e *sexualidade*, no documento como um todo. Contudo, tais conceitos e temáticas aparecem de forma explícita com reflexões aprofundadas e pertinentes nos pareceres de homologação que fundamentaram as resoluções das Diretrizes Específicas. O que coloca um respaldo consistente para essa reflexão e debate.

1.5.1. DCN's para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos³⁰

O Artigo 6º delimita os Princípios – Éticos; Políticos; Estéticos - norteadores das políticas educativas e ações pedagógicas. Destacamos aqui algumas referências que permitem relacionar às questões de *gênero*

Dos princípios éticos, é possível considerar

respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para *combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.* (grifo meu)

Dos princípios Políticos, observa-se:

busca da equidade no acesso à educação, à saúde, ao trabalho, aos bens culturais e outros benefícios; da exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais.

Dos princípios Estéticos, salientamos: “cultivo da sensibilidade juntamente da racionalidade; (...) da *construção de identidades plúrais e solidárias*”. (grifo meu)

³⁰ RESOLUÇÃO Nº 7, DE 14 DE DEZEMBRO DE 2010. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf

Sobre os objetivos da escolarização do Ensino Fundamental, não há referência direta a gênero, mas o artigo 7º salienta, entre outros, o “fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de *tolerância recíproca* em que se assenta a vida social.” (*grifo meu*)

Sobre o Currículo do Ensino Fundamental, o artigo 9º entende como sendo constituído

pelas experiências escolares que se desdobram em torno do conhecimento, permeadas pelas relações sociais, buscando articular vivências e saberes dos alunos com os conhecimentos historicamente acumulados e contribuindo para construir as identidades dos estudantes.

Em relação à base nacional comum e à parte diversificada do currículo, o artigo 16 estabelece que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento “devem articular em seus conteúdos a abordagem de temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana (...)”. Salientamos aqui a referência direta a temas como “saúde, *sexualidade e gênero*, vida familiar e social, assim como os direitos das crianças e adolescentes” (*grifo meu*). Da mesma forma existe uma orientação direta no § 3º deste mesmo artigo responsabilizando órgãos executivos dos sistemas de ensino sobre a

produção e a disseminação de materiais subsidiários ao trabalho docente, que contribuam para a *eliminação de discriminações, racismo, sexismo, homofobia e outros preconceitos* e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente (*grifo meu*)

Ao buscar amparo de outros trabalhos a respeito das legislações educacionais e gênero tivemos contato com o Projeto “*Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para as políticas educacionais*”³¹, e por meio da página de divulgação, acessamos textos de apoio à educadores em que são feitas análises de dispositivos educacionais. Intitulado “*Gênero na educação: dispositivos legais – Guia prático para escolas e educadoras/es*”, o material aborda, entre outros, o parecer homologado sobre as DCN’s, e identifica que o mesmo “*reforça a relação entre as*

³¹ <http://generoeducacao.org.br/o-projeto/>

experiências em gênero e sexualidade vivenciadas pelos e pelas estudantes em sua vida, a busca pela construção de valores próprios e a importância de aprender com a diferença” (p.5)³².

De acordo com citação direta a partir do parecer homologado

(...) é também durante a etapa da escolarização obrigatória que os alunos entram na puberdade e se tornam adolescentes. Eles passam por grandes transformações biológicas, psicológicas, sociais e emocionais. Os adolescentes, nesse período da vida, modificam as relações sociais e os laços afetivos, intensificando suas relações com os pares de idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, **acelerando o processo de ruptura com a infância na tentativa de construir valores próprios**. Ampliam-se as suas possibilidades intelectuais, o que resulta na capacidade de realização de raciocínios mais abstratos. Os alunos se tornam crescentemente capazes de **ver as coisas a partir do ponto de vista dos outros**, superando, dessa maneira, o egocentrismo próprio da infância. **Essa capacidade de descentração é importante na construção da autonomia e na aquisição de valores morais e éticos**. (p.6)

O texto de apoio acrescenta

A diferença se constitui, portanto, ferramenta pedagógica, que permite conhecer e reconhecer o outro - e a si mesmo, desenvolvendo competências fundamentais para a vida em uma sociedade democrática. E incluem-se aí também as diferenças relacionadas a gênero e sexualidade (p.6)

1.5.2. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos³³

As diretrizes específicas que tratam da Educação em Direitos Humanos determinam em seu artigo 2º que estas devem ser efetivadas pelos sistemas de ensino e instituições e *“deve compreender processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas.”* O § 1º define Direitos Humanos como o *“conjunto de direitos*

³² Disponível em: <http://generoeeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf>

³³ RESOLUÇÃO Nº 1, DE 30 DE MAIO DE 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf

civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana”.

A finalidade de uma Educação em Direitos Humanos, como estabelece o artigo 3º é promover “*a mudança e a transformação social*” e está fundamentada nos princípios:

I - dignidade humana; II - *igualdade de direitos*; III - *reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades*; IV - laicidade do Estado; V - democracia na educação; VI - transversalidade, vivência e globalidade; e VII - sustentabilidade socioambiental. (*grifo meu*)

O artigo 7º sugere que a organização dos currículos que abordem temáticas referentes aos Direitos Humanos possam se dar a partir da transversalidade, interdisciplinarmente, “*como um conteúdo específico de uma das disciplinas já existentes no currículo escolar*” ou ainda, “*combinando transversalidade e disciplina*”.

De acordo com o texto de apoio, já citado, o trabalho sobre questões ligadas a gênero e sexualidade nas escolas é colocado pelas diretrizes educacionais brasileiras como uma necessidade, a partir de uma abordagem

focada não na padronização de comportamentos ou na reprodução de modelos pré-definidos, mas, ao contrário, na reflexão crítica, na autonomia dos sujeitos, na liberdade de acesso à informação e ao conhecimento, no reconhecimento das diferenças, na promoção dos direitos e no enfrentamento a toda forma de discriminação e violência. (p. 4)³⁴

A pauta sobre os direitos humanos também tem sido alvo de polêmicas e discussões recentes³⁵. Neste sentido, é importante trazer como referência a análise histórica de Lynn Hunt (2009) sobre a criação da Declaração Universal dos Direitos

34 Texto: “Gênero na educação: dispositivos legais – Guia prático para escolas e educadoras/es”, Disponível em: <http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2015/11/G%C3%AAnero-na-educa%C3%A7%C3%A3o-dispositivo-legais-3.pdf>

35 Sobre essa questão: SILVA, Juliana Franchi da; COPETTI, Francieli Venturini; BORGES, Zulmira Newlands. Uma Discussão sobre os Direitos Humanos e a Violência de Gênero na Sociedade Contemporânea. **Revista Sociais e Humanas**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 97-111, abr. 2010. ISSN 2317-1758. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/sociaisehumanas/article/view/1183>>. Acesso em: 04 jan. 2019.

Reportagem: “O que são direitos humanos e por que há quem acredite que seu propósito é a defesa de ‘bandidos’?” Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-43465988>. Acesso em 04 jan. 2019.

Humanos (1948), na qual procura estabelecer uma definição conceitual a respeito do que sejam Direitos Humanos

Os direitos humanos requerem três qualidades encadeadas: devem ser naturais (inerentes nos seres humanos), iguais (os mesmos para todo mundo) e universais (aplicáveis por toda parte). Para que os direitos sejam direitos humanos, todos os humanos em todas as regiões do mundo devem possuí-los igualmente e apenas por causa de seu status como seres humanos. Acabou sendo mais fácil aceitar a qualidade natural dos direitos do que a sua igualdade ou universalidade. De muitas maneiras, ainda estamos aprendendo a lidar com as implicações da demanda por igualdade e universalidade de direitos. (HUNT, 2009. p.19)

Ainda

Entretanto, nem o caráter natural, a igualdade e a universalidade são suficientes. Os direitos humanos só se tornam significativos quando ganham conteúdo político. Não são os direitos de humanos num estado de natureza: são os direitos de humanos em sociedade. Não são apenas direitos humanos em oposição aos direitos divinos, ou direitos humanos em oposição aos direitos animais: são os direitos de humanos vis-à-vis uns aos outros. São, portanto, direitos garantidos no mundo político secular (mesmo que sejam chamados "sagrados"), e são direitos que requerem uma participação ativa daqueles que os detêm. (HUNT. 2009, p.19)

O reconhecimento dos Direitos Humanos como algo autoevidente e universal implica uma noção de autoconsciência e empatia.

Todo mundo teria direitos somente se todo mundo pudesse ser visto, de um modo essencial, como semelhante. A igualdade não era apenas um conceito abstrato ou um slogan político. Tinha de ser internalizada de alguma forma. (HUNT. 2009, p.26)

Comumente estiveram excluídos do exercício dos direitos humanos categorias de pessoas que se considerava como incapazes de autonomia moral – “crianças, escravos, criados, os sem propriedades e as mulheres não tinham a independência de status requerida para serem plenamente autônomos”. (HUNT, 2009, p.26)

Segundo Lynn Hunt, as definições sobre os direitos humanos seguem em discussão contínua, pois as percepções sobre o que são os direitos e quem eles contemplam não são permanentes.

Os direitos humanos dependem tanto do domínio de si mesmo como do reconhecimento de que todos os outros são igualmente senhores de si. É o desenvolvimento incompleto dessa última condição que dá origem a todas as desigualdades de direitos que nos têm preocupado ao longo de toda a história. (HUNT, 2009, p.28)

A importância de se fazer um trabalho pedagógico nas escolas acerca dos direitos humanos, inclusive com o foco na questão de gênero, se deve ao fato de que a sua construção e existência é fruto de um processo histórico de disputas políticas, lutas e resistências permanentes. Como lembra Lynn Hunt, a conquista de direitos não é garantida por si só. O fato de estarem redigidos ou assumidos enquanto compromissos por governos e instituições, não implica necessariamente que sejam reconhecidos como legítimos ou universais nem que existam na prática garantindo a dignidade de vida das pessoas.

1.6. Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006)³⁶

Outra legislação que cabe destacar e que respalda a importância e necessidade das abordagens educativas no que se refere à violência de gênero é a Lei Maria da Penha. Flavia Biroli, em seu livro *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil* (2018)³⁷, faz um apanhado do contexto histórico-social brasileiro no qual se deu o processo de construção dessa lei e de outros dispositivos com foco em gênero. A autora caracteriza o período de governos petistas (2003 – 2017), como permeável à participação de movimentos sociais e feministas ao Estado o que produzirá como resultados uma série de avanços nas pautas dos direitos à cidadania

a legislação para a equalização dos direitos das trabalhadoras domésticas aos de outros trabalhadores (PEC das Domésticas, 72/2013, regulamentada em junho de 2015) e para a criminalização e o combate à violência contra as mulheres (Lei Maria da Penha, n. 11.340, sancionada em 2006, e Lei do Femicídio, n. 13.104, sancionada em março de 2015), normas e políticas públicas para a garantia dos direitos reprodutivos e de direitos sexuais (normas Técnicas do Ministério da Saúde, editadas em 2005 e 2011) e a

³⁶ [LEI Nº 11.340, DE 7 DE AGOSTO DE 2006.](#)

³⁷ BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Editora Boitempo, 2018

adoção de orientações educacionais e políticas de incentivo para uma socialização mais igualitária (Programa Brasil sem Homofobia, de 2004, e Programa Mulher e Ciência, de 2005). (BIROLI, 2018, p.192)

Flávia Biroli salienta que desde o fim dos anos 1970, se verificou um processo de fortalecimento da luta feminista no Brasil, contra a violência doméstica e assassinatos de mulheres. O ativismo político da década de 1980 garantiu sua atuação no processo da Constituinte, como já vimos, o que colaborou para ampliar a participação e protagonismo das mulheres em espaços institucionais e, também internacionais, nos quais se deu a formalização de compromissos dos quais o Brasil foi signatário.³⁸

Neste contexto, as pressões internacionais foram determinantes para que se aprovasse o projeto de lei que se transformou na Lei Maria da Penha. Além de coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher através da especificação dos crimes e das punições, a lei também estabelece uma série de importantes medidas integradas de prevenção da violência por meio de políticas públicas. Destacamos aqui as diretrizes que dizem respeito diretamente à educação e sistemas de ensino

II - a promoção de estudos e pesquisas, estatísticas e outras informações relevantes, com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia, concernentes às causas, às conseqüências e à freqüência da violência doméstica e familiar contra a mulher, para a sistematização de dados, a serem unificados nacionalmente, e a avaliação periódica dos resultados das medidas adotadas;

V - a promoção e a realização de campanhas educativas de prevenção da violência doméstica e familiar contra a mulher, voltadas ao público escolar e à sociedade em geral, e a difusão desta Lei e dos instrumentos de proteção aos direitos humanos das mulheres;

VIII - a promoção de programas educacionais que disseminem valores éticos de irrestrito respeito à dignidade da pessoa humana com a perspectiva de gênero e de raça ou etnia;

IX - o destaque, nos currículos escolares de todos os níveis de ensino, para os conteúdos relativos aos direitos humanos, à equidade de gênero e de raça ou etnia e ao problema da violência doméstica e familiar contra a mulher.

38 “Convenção sobre a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Mulheres e a Declaração sobre Eliminação da Violência contra as Mulheres, aprovadas pela ONU, respectivamente, em 1979 e 1993, e, em especial, a Convenção para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra as Mulheres, conhecida como Convenção de Belém do Pará, de 1994, elaborada pela Organização dos Estados Americanos (OEA) e ratificada pelo Brasil em 1995”. (BIROLI, 2018, p.195)

Como é possível verificar nestes artigos, a Lei Maria da Penha enfatiza a necessidade de uma educação voltada ao combate à violência contra as mulheres, estabelecendo um necessário diálogo entre gênero, raça, etnia e direitos humanos. De acordo com o que está previsto em lei, esses temas devem fazer parte não apenas de programas, mas também devem integrar os currículos em todos os níveis de ensino.

1.7. Plano Nacional de Educação (PNE, 2014)

A partir da Constituição de 1988 (artigo 214) e LDB (artigo 9º) ficou estabelecida a obrigatoriedade da elaboração de um Plano Nacional de Educação, de duração plurianual, a partir de ampla discussão com a sociedade civil e fóruns organizados para esse fim. De acordo com artigo já citado de Cláudia P. Vianna e Sandra Unbehaum, o primeiro PNE elaborado em 2001, tinha duração prevista de dez anos e, sobre a questão de gênero, se caracterizou por fazer referências episódicas a respeito. Esta questão foi contemplada nos critérios definidos para o programa de avaliação do livro didático, que deveriam estabelecer uma “adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio”. (VIANNA, UNBEHAUM, 2004, p.94). Tal menção passou quase despercebida, mas devido ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), pode-se considerar que a existência desse critério e a adequação do mercado editorial passou a ser relevante, principalmente dada a grande inserção dos livros didáticos nas escolas públicas.

1.7.1. PNE – Lei 13.005, de 25.06.2014³⁹

A partir de 2009, o PNE passou a ser uma exigência constitucional com periodicidade decenal, articulador do Sistema Nacional de Educação estabelecendo diretrizes, ementas e estratégias que devem reger as iniciativas na área da

³⁹ Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/13005.htm

educação, devendo ser referência para a elaboração dos Planos Estaduais e Municipais, segundo Emenda Constitucional 59/2009.

No que se refere a *gênero e sexualidades*, não há referência direta nas diretrizes aprovadas pelo PNE. Neste sentido, é preciso destacar que houve embates envolvendo posicionamentos antagônicos acerca destas questões. Estas disputas foram protagonizadas por grupos progressistas e pela bancada conservadora do Congresso Nacional, que conseguiu retirar a menção a *gênero* do PNE sob a rotulagem de que o documento fazia apologia à “*ideologia de gênero*”. Em seguida esse movimento conservador se intensificou mostrando-se organizado, replicando em alguns estados e municípios, a mesma polêmica - pressionando pela retirada das referências a *gênero* dos Planos Estaduais de Educação⁴⁰, ou pela aprovação nas Câmaras Municipais do Projeto Escola Sem Partido⁴¹.

Flávia Biroli comenta a respeito desse processo localizando essas reações posteriores a 2014

quando emergiu a oposição orquestrada à chamada ‘ideologia de gênero’, mostram que, na percepção dos atores conservadores, sobretudo de segmentos religiosos católicos e evangélicos que compunham a base aliada do governo no período, a agenda de gênero teria ganho demasiada centralidade. (BIROLI, 2018, p.192)

40 Sobre a retirada de gênero do PNE e o debate que suscitou, ver:

<https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/06/1647528-por-pressao-planos-de-educacao-de-8-estados-excluem-ideologia-de-genero.shtml>. Acesso em julho/2018.

SEFFNER, F. e PICCHETTI, Y. P. *A quem tudo quer saber nada se lhe diz: uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável?*. Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61-81, Jan./Abr. 2016.

Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index> Acesso em Julho/2018

<http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas> Acesso em Julho/2018

<http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2017-04/mec-retira-termo-orientacao-sexual-da-versao-final-da-base-curricular> Acesso em Julho/2018

41 Sobre tramitações do Projeto Escola Sem Partido em âmbitos legislativos, ver: <https://novaescola.org.br/conteudo/11636/escola-sem-partido-menor-do-que-parece>.

Faz-se importante salientar que tal projeto tramitou pela Câmara Municipal de Sapucaia do Sul como PL 20464/2017, ao longo do ano de 2018. Disponível em: <https://www.cmsapucaiaodosul.rs.gov.br/?sec=proposicao&id=512> (Acesso em dezembro de 2018).

O projeto foi encaminhado para análise da Comissão de Legislação e Justiça da Câmara que deu parecer desfavorável ao mesmo. De acordo com as pautas ordinárias, o projeto iria à votação em agosto, tendo sido retirado para ajustes, e arquivado em 23/07/2017.

Em âmbito nacional, o projeto que tramitava pela Câmara dos Deputados, sob o PL 7180/2014 não teve quórum suficiente para ser aprovado em 2018, tendo sido arquivado antes do recesso de final de ano. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-temporarias/especiais/55a-legislatura/pl-7180-14-valores-de-ordem-familiar-na-educacao> (Acesso em dezembro de 2018)

Contudo, de acordo com o cenário político, a partir da posse e início do governo Bolsonaro, é provável que o projeto (em âmbitos nacional, estaduais e municipais) seja retomado a partir de 2019.

É possível observar como resultado dessa disputa que a redação final do documento optou por retirar o foco das questões de gênero e fazer um movimento de englobar questões e temáticas específicas sob a ideia de respeito ao ser humano genérico. Destacamos a III e a X diretriz do artigo 2º que estabelecem respectivamente a “superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação”; e a “promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental”. No caso do contexto político atual com tendências conservadoras, o fato de não haver menções específicas pode representar uma restrição às possibilidades de trabalhar as causas de determinados preconceitos e discriminações como, por exemplo, LGBTfobia e racismo.

Desta forma, nos resta traçar estratégias como nos mostra em entrevista a socióloga Suelaine Carneiro, que aponta

tanto a Constituição Federal quanto os tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, fundamentam e possibilitam a presença da igualdade de gênero nas políticas educacionais e no cotidiano da escola.⁴²

Destacamos do documento que apenas a meta 7 diz respeito a melhoria da qualidade da educação básica e fluxo escolar com objetivo de aumentar as médias nacionais para o IDEB. Para tanto, uma das estratégias traçadas diz respeito ao combate à violência na escola prevendo a

capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a *violência doméstica e sexual*, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; (*grifo* meu, Estratégia 7.23)

A estratégia está colocada de forma ampla, o que permite algumas suposições. Primeiro pode-se inferir que existe a possibilidade de cada ambiente

42 Alguns Tratados Internacionais: Convenção Internacional sobre os Direitos das Crianças; Convenção Relativa à Luta contra a Discriminação no Campo do Ensino; Convenção para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra a Mulher; Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial e o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Citados em: <http://www.ebc.com.br/educacao/2015/07/entenda-por-que-e-importante-discutir-igualdade-de-genero-nas-escolas>. Acesso em Julho/2018.

escolar definir quais as melhores estratégias a serem adotadas no sentido de promover uma cultura de paz e de segurança que combata a violência doméstica e sexual, o que abre para trabalhos pedagógicos que abordem gêneros, desigualdades, violências. Segundo, é provável que as “providências adequadas” sejam interpretadas apenas como a identificação de casos de abusos, seguidos de medidas legais (denúncia, acionar conselho tutelar, encaminhamento para serviço de acompanhamento). Caso sejam priorizadas apenas as “medidas legais”, há uma tendência de se permanecer agindo após o dano. A construção de uma cultura de paz, ao contrário, propõe que além das medidas legais, as abordagens educativas possam trabalhar preventivamente a partir da tomada de consciência sobre uma cultura machista, misógina e abusiva que possibilite a transformação das práticas violentas.

Em seguida, vamos analisar como o Plano Municipal de Educação do município de Sapucaia do Sul construiu suas estratégias para as metas estabelecidas pelo PNE.

1.8. Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (2015)⁴³

O Plano Municipal de Educação de Sapucaia do Sul⁴⁴ foi construído de acordo com as metas e estratégias estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), também com vigência de dez anos. O PME/Sapucaia do Sul estabeleceu estratégias locais para cumprir as metas do PNE.

O processo de construção deu-se a partir de um documento base produzido pela Comissão Organizadora e encaminhado às Comissões de Trabalho, compostas por trabalhadores e trabalhadoras da educação representantes de cada instituição de ensino. O texto final foi aprovado em Audiência Pública e sancionado pelo Poder

⁴³ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/monitoramentopne/planos-municipais-de-educacao-rs/s/sapucaia-do-sul>

⁴⁴ Sapucaia do Sul, distante cerca de 20 km da capital, possui 137.750 habitantes e forma um conglomerado urbano com demais municípios da região metropolitana de Porto Alegre. A cidade atualmente está na terceira gestão consecutiva do Partido dos Trabalhadores (PT) – 2009 a 2012; 2013 a 2016; 2017 a 2020.

Executivo como “Lei 3.645/15 de 25 junho de 2015: Institui o Plano Municipal de Educação Sapucaia do Sul – 2015 a 2025”.

O documento do PME traz uma breve apresentação do município, assim como dos sistemas de ensino. “Em 2015, Sapucaia do Sul oferece à população 28 escolas municipais, 20 estaduais, 3 particulares e uma federal”. (p.16)

Da mesma forma que o PNE, o PME/Sapucaia do Sul também está estruturado de forma que cada meta representa um objetivo a ser alcançado, de acordo com o que está postulado pelo PNE; para atingi-las foram traçadas uma série de estratégias. Para analisar este documento municipal utilizamos como critério o tema desta pesquisa e verificamos que, assim como no documento nacional, não existe nenhuma menção direta a *gênero*. Contudo, pode-se inferir a partir de algumas das estratégias a viabilidade de abordagens de questões relacionadas a gênero, no que diz respeito a trabalhar pedagogicamente a desconstrução das desigualdades, os preconceitos, as discriminações e as violências. São elas:

A meta 2 prevê a universalização do “Ensino Fundamental de 9 anos para toda a população de 6 a 14 anos e garantir que, pelo menos, 95% dos alunos concluam essa etapa, na idade recomendada”. O objetivo a ser atingido é a garantia da permanência e a diminuição da evasão escolar. Uma das estratégias traçadas é a organização pelo poder público de formações para professores e alunos “promovendo ações de conscientização e combate a qualquer forma de violência” (Estratégia 2.3, PME, p.28). Outra proposta é a realização de projetos e práticas pedagógicas que promovam bem-estar físico, psíquico e social (Estratégia 2.3.1, PME, p.28)

A meta 7, já estabelecida pelo PNE, tem por objetivo a melhoria da “qualidade da Educação Básica em todas as etapas e modalidades”, e a elevação das médias para o IDEB. Para tanto, são traçadas estratégias, dentre as quais destacamos: O combate à violência na escola, através de ações articuladas da rede de proteção à Criança e ao Adolescente, promovendo “a construção da cultura de paz e de *afirmação dos direitos humanos (...)*” (Estratégia 7.20, PME, p.35, *grifo meu*)

Cabe destacar a estratégia 7.27, que, embora não mencione *gênero*, faz referência direta às questões de sexualidade e pluralidade cultural

ampliar, em parceria com o Governo Federal, nas Redes de Ensino, a visita sistemática de um técnico em Saúde, que acompanhe e assessorie as escolas, promovendo ações entre a Educação e Saúde no desenvolvimento de projetos relacionados aos temas transversais (saúde, *sexualidade*, meio ambiente, trânsito e *pluralidade cultural*), atendendo aos alunos da Rede Escolar Pública de Educação Básica. (PME, *grifo meu*, p.37)

O documento também lista os projetos desenvolvidos exclusivamente pela Secretaria Municipal de Sapucaia do Sul: ao todo são 21, sendo que 1 (um) deles contempla questões de gênero – “Selo Escolar de Superação do Preconceito e Discriminação”. Em parceria com o Governo Federal, o PME/Sapucaia do Sul contabiliza mais 21 projetos, sendo o Programa Saúde na Escola (PSE) o projeto que prevê abordagens de educação sexual, sexualidades, prevenção de doenças. Contudo, o PSE possui ações efetivas muito episódicas (basicamente palestras) sem que sejam estabelecidos trabalhos de longo prazo.

1.9. Projeto Selo Escolar de Superação do Preconceito e Discriminação

Outro elemento importante a ser destacado é o Projeto Selo Escolar de Superação do Preconceito e Discriminação. Criado por iniciativa da Secretaria Municipal de Educação de Sapucaia do Sul (SMED/Prefeitura Municipal) em 2015, o Projeto Selo atualmente está em sua 4ª edição.

O projeto cita como fundamentos a Declaração Universal dos Direitos Humanos 1948; a Constituição Federal de 1988 - artigos Iº, IIIº e Vº; a Lei Federal 10.639/03⁴⁵; a Lei Estadual 11872/2002⁴⁶; Lei Municipal 3551/2014⁴⁷; e a Lei 13.185/2015⁴⁸.

45 Lei federal 10.639/03 Estabelece a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira" no currículo oficial da rede de ensino; e institui o dia 20 de novembro como dia Nacional da Consciência Negra.

46 Lei estadual 11872/2002: “O Estado do Rio Grande do Sul, por sua administração direta e indireta, reconhece o respeito à igual dignidade da pessoa humana de todos os seus cidadãos, devendo, para tanto, promover sua integração e reprimir os atos atentatórios a esta dignidade, especialmente toda forma de discriminação fundada na orientação, práticas, manifestação, identidade, preferências sexuais, exercidas dentro dos limites da liberdade de cada um e sem prejuízos a terceiros” (Art. 1º) Disponível em: <http://leisestaduais.com.br/rs/lei-ordinaria-n-11872-2002-rio-grande-do-sul-dispoe-sobre-a-promocao-e-reconhecimento-da-liberdade-de-orientacao-pratica-manifestacao-identidade-preferencia-sexual-e-da-outras-providencias>

O objetivo do Projeto Selo é

Promover e estimular ações coletivas e individuais, a fim de erradicar as atitudes de violência, preconceito e discriminação no ambiente escolar, despertando novos valores e reflexões para além do espaço da escola.

A execução do Projeto em cada escola conta com uma professora referência que estabelece o elo entre a coordenação do projeto e o trabalho pedagógico das escolas, contando com a adesão e colaboração do corpo docente de cada escola para a realização de um diagnóstico local, definição de estratégias, atividades e trocas de experiências. As escolas ficam incumbidas de elaborar um portfólio com a compilação de todas as atividades realizadas dentro do Projeto Selo Escolar. Ao final do ano escolar, há um evento de premiação para as escolas envolvidas na execução do projeto.

Como professora participante e colaboradora ao longo dessas quatro edições, posso reafirmar a importância de existir um Projeto em nível municipal que priorize essas temáticas. Entretanto existem desafios que se colocam para a realização efetiva do projeto e atividades nas escolas: a necessidade de formação específica voltada para tais temáticas que qualifique o quadro docente das escolas (educação infantil, anos iniciais e finais do Ensino Fundamental); a inclusão desses temas nas propostas de trabalho de todos os componentes curriculares de forma a envolver a escola como um todo e não apenas professores de algumas áreas ou aqueles que mais se identificam com as temáticas. É possível salientar, contudo, que o Projeto Selo tem conseguido pautar de forma contundente a discussão sobre homofobia, bullying e racismo nas escolas.

Ao longo das análises feitas até aqui sobre as legislações e normativas referentes à educação, foi possível observar que seus textos estão profundamente

47 Lei 3551/2014 em seu artigo 1º institui “no âmbito municipal O ‘Dia Municipal contra a Homofobia e Transfobia’ a ser celebrado anualmente todo o dia 17 de maio”; o Artigo 2º estabelece que “O Poder Executivo poderá promover atividades de sensibilização no dia 17 de maio junto às escolas municipais e estaduais; bem como entidades e movimentos sociais que promovem o respeito à diversidade sexual e o combate à discriminação em razão da orientação sexual e ou identidade de gênero.” Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/rs/s/sapucaia-do-sul/lei-ordinaria/2014/356/3551/lei-ordinaria-n-3551-2014-dia-municipal-contra-a-homofobia-e-a-transfobia?q=3551+2014>

48 Lei 13.185/2015 Institui o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying). Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13185.htm

relacionados aos contextos sociais dos períodos em que foram produzidos. O período de redemocratização que se seguiu após a Ditadura cívico-militar, foi favorável à consolidação das movimentações democráticas e lutas por direitos individuais, sociais e políticos garantidos pela Constituinte e pela aprovação da Constituição Federal de 1988. Verifica-se que nas três décadas seguintes as legislações e normativas referendam a Carta Magna. Entretanto, mais especificamente na última década, ganhou força um processo de disputa explícita entre setores conservadores e progressistas em torno de temáticas que tratam de questões de gêneros e sexualidades.

Pode-se perceber que as forças políticas organizadas em cada momento histórico refletem disputas políticas e a predominância de discursos que conseguem se articular para definir textos de leis e normativas. Isso pode ser constatado a partir da atuação de movimentos políticos e sociais progressistas que propuseram e aprovaram artigos constitucionais, assim como para a formulação do Estatuto da Criança e Adolescente. Da mesma forma, a aprovação de políticas públicas voltadas para combater a violência contra a mulher e a aprovação da Lei Maria da Penha são resultados das lutas e da pressão social. Em relação aos dispositivos educacionais, isso também é observado. Legislações como a LDB e normativas como os PCN's, mesmo com seus limites estabeleceram espaços democráticos, diversidade temática e autonomia didática. Contudo, o tratamento dado às categorias de *gênero* e *sexualidades*, esteve tangenciado a partir de abordagens generalistas. Quando se construiu propostas para estabelecer uma abordagem intencional e específica sobre gênero com as Diretrizes Curriculares Nacionais e com o Plano Nacional de Educação, esse movimento desencadeou uma disputa discursiva em relação aos termos e conceitos, principalmente a partir de um viés que procurou distorcer e deturpar os significados e objetivos educativos. Como resultado dessas disputas as referências diretas a gênero foram retiradas do Plano Nacional de Educação por pressão de setores conservadores.

Neste sentido, este trabalho procura reafirmar a importância de se pautar o debate e garantir que temas tão necessários para compreender as relações sociais estejam presentes e sejam trabalhados com seriedade e abordados em sua complexidade na sala de aula.

2. Gênero no ensino de história: abordagens teóricas e curriculares

Neste capítulo foram estabelecidas discussões teóricas – diálogos entre as formulações curriculares para a educação básica e o ensino de História, tendo como perspectiva traçar aproximações com a categoria de Gênero. Tais conceitos balizarão, posteriormente, a análise dos materiais selecionados como fonte para a pesquisa.

2.1. Currículo

Ao longo da história da instituição escolar, tanto os fazeres escolares quanto os conhecimentos produzidos acerca desse espaço têm sido foco de estudos, problematizações e disputas. Localiza-se, a partir de meados do século XX, o período no qual a escolarização formal foi se estabelecendo a partir de instituições de acesso universalizantes e a educação passou a ser garantida como direito. Em meio a todas as variáveis que constituem o processo educativo formal, o *currículo* está presente como um dos elementos constituidores dos conhecimentos escolares, e também, por sua vez, sendo constituído por uma diversidade de fatores sociais, teóricos, estruturais e políticos.

O termo *currículo* ao longo da história tem sido utilizado para se referir a processos que constituem percursos da vida escolar estudantil e, sobretudo, àquilo que é ensinado e (espera-se) aprendido. Ivor F. Goodson e José Gimeno Sacristán, estudiosos do assunto, fundamentam algumas das reflexões a seguir.

Ivor F. Goodson em seu livro *Currículo: Teoria e História* (2008) refere-se aos fundamentos etimológicos

A palavra currículo vem da palavra latina *Scurrere*, correr, e refere-se a curso (ou carro de corrida). As implicações etimológicas são que, com isso, o currículo é definido como um curso a ser seguido, ou mais especificamente apresentado. (...) O vínculo entre currículo e prescrição foi, pois, forjado desde muito cedo, e, com o passar do tempo, sobreviveu e fortaleceu-se. Em parte, o fortalecimento desse vínculo deveu-se ao emergir

de padrões sequenciais de aprendizado para definir e operacionalizar o currículo segundo modo já fixado. (GOODSON, 2008, p. 31)

José G. Sacristán, no texto *O que significa o currículo?* (2013) salienta que os saberes escolares validados socialmente estão sujeitos a sofrer variações de acordo com os contextos históricos em que a escolarização está inserida. Entretanto, via de regra, tais saberes estão dispostos em uma organização de conteúdos estabelecidos em ordens determinadas. De acordo com o autor, esse procedimento curricular cumpre a paradoxal função de ser unificadora de conhecimentos ao mesmo tempo em que os fragmenta, delimitando fronteiras entre áreas de saberes; enquanto evita as arbitrariedades sobre o que é ensinado também “modela e limita a autonomia dos professores”. (p.17)

O currículo, desta forma, é uma determinação sobre quais conteúdos serão abordados em cada etapa escolar de forma sucessiva e ordenada. A partir desse fundamento também se estabelecem as normas regulatórias para o desenvolvimento escolar e os critérios para o progresso dos sujeitos ao longo das etapas.

Esse poder regulador ocorre – e é exercido – sobre uma série de aspectos *estruturantes*, os quais, juntos com os efeitos que são provocados por outros elementos e agentes, impõem suas determinações sobre os elementos *estruturados*: elementos ou aspectos que são afetados. Por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo *normal*, etc. Os denominados conteúdos estão sujeitos a essa rede de determinações e nela incluídos; é nela que adquirem sua real importância na prática (SACRISTÁN, 2013, p. 20)

Ivor F. Goodson (2008) também traz essa discussão e considera fundamental que se dê atenção para os “parâmetros anteriores à prática”, pois aquilo que se ensina na sala de aula não está desconectado das estruturas circundantes, sendo adequado compreender que “o currículo escrito promulga e justifica determinadas intenções básicas de escolarização, à medida que vão sendo operacionalizadas em estruturas e instituições”. (p. 20) O autor denominou o roteiro estabelecido e que se convencionou como padronização das matérias escolares de *currículo pré-ativo*, que designa aquele *currículo escrito* (ou *prescrito*), definido a partir de uma correlação de forças envolvidas, ao mesmo tempo em que “proporciona um testemunho, uma fonte

documental, um mapa do terreno sujeito a modificações” (2008, p. 21), no qual se desenrola o *currículo interativo*, definido como sendo “o currículo como atividade em sala de aula” (p. 22).

Na ação de ensinar, o conhecimento escolar é determinado pelo contexto escolar instituído. Contudo, entre a cultura elaborada por especialistas das diversas áreas e os estudantes, que entrarão em contato com esse saber, estão dispostos uma série de mediadores: professores (formados em alguma área específica, com diversas opções teóricas, políticas, pedagógicas), materiais didáticos (com uma política editorial definida); documentos normativos, regulatórios e avaliativos.

Do ponto de vista da prática docente as possibilidades de agir, criar e influenciar o processo educativo se desenvolvem dentro de certos contextos estruturantes que fazem parte da tradição escolar e se tornaram cristalizados pela força do hábito – podem ser citadas as diferenças estabelecidas na carga horária para os variados componentes curriculares, assim como as diferentes durações entre períodos e tempos livres.

Segundo Sacristán,

O pensamento sobre o currículo tem de desvelar sua natureza reguladora, os códigos por meio dos quais ele é feito, que mecanismos utiliza, como é realizada essa natureza e que conseqüências podem advir de seu funcionamento. Porém, não basta se deter a isso. Também é preciso explicitar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos. (SACRISTÁN, 2013, p 23)

As reflexões colocadas pelos autores analisados se complementam. Segundo Goodson:

“Iniciar qualquer análise de escolarização aceitando sem questionar, ou seja, como pressuposto, uma forma e conteúdo de currículo debatidos e concluídos em situação histórica particular e com base em outras prioridades sociopolíticas, é privar-se de toda uma série de entendimentos e insights em relação a aspectos de controle e operação da escola e sala de aula. É assumir como dados incontestáveis as mistificações de anteriores episódios de controle. Deixemos claro, estamos nos referindo à sistemática ‘invenção de tradição’ numa área de produção e reprodução sociais – o currículo escolar – onde as prioridades políticas e sociais são predominantes”. (2008, p. 27)

É preciso considerar que desvendar o currículo enquanto construção social permite vislumbrar possibilidades e alternativas variadas, uma vez que desmistifica a ideia de um dispositivo dado e estanque,

mas um território controverso e mesmo conflituoso (...). Definir quais decisões tomar, após avaliá-las, não é um problema técnico (ou melhor, não é fundamentalmente uma tarefa técnica), pois decisões tomadas afetam sujeitos com direitos, implicam explícita ou implicitamente opções a respeito de interesses e modelos de sociedades, avaliações do conhecimento e a divisão de responsabilidades. (SACRISTÁN, 2013, p.23)

Critérios importantes a serem considerados na elaboração de currículos deveriam explicitar as escolhas de que conteúdos e métodos de trabalho são adotados e quais são deixados de lado. Além disso, identificar o valor que tais escolhas possuem para os indivíduos e sociedade estabelece a transparência para a compreensão das complexas relações envolvidas no processo educativo

A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (...) É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas. (SACRISTÁN, 2013, p. 23)

Outra referência importante para o aporte conceitual dessa pesquisa é Tomaz Tadeu da Silva. Com uma longa trajetória de pesquisa e produção acadêmica na área da educação, Silva em seu livro *Documentos de Identidade; uma introdução às teorias do currículo (2010)* traça um panorama que procura dar conta das teorias tradicionais, críticas e pós-críticas sobre currículo.

Dentre as correntes teóricas que fundamentam os estudos sobre currículo, destacamos as perspectivas Críticas do Multiculturalismo, como um movimento essencial que busca o reconhecimento das culturas e grupos dominados nos processos socioeconômicos dos últimos séculos enquanto saberes legítimos a serem considerados e integrados no processo educativo escolar. As relações de

exploração às quais foram submetidos grupos subordinados, raciais, étnicos, de gênero produziu, e segue mantendo, relações desiguais entre povos, nações e grupos sociais. Inclusive no que se refere à produção científica de conhecimentos. Nesse sentido,

o multiculturalismo representa um importante instrumento de luta política (...) que contribuiu para tornar aceitável a idéia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropologicamente equivalentes. (SILVA, 2010, p.86)

Fundamentado nas perspectivas crítica Pós-estruturalista e Materialista, o currículo Multiculturalista reafirma que as relações de poder não podem ser vistas separadamente das culturas. Desta forma, se preocupa em garantir um ponto de vista crítico acerca das diferenças que estão constantemente sendo produzidas através das relações de poder. Contudo, apenas o reconhecimento, o respeito e a tolerância às diferenças, não parecem suficientes para uma construção de conhecimento diversa e inclusiva, uma vez que tais pressupostos acabam por naturalizar relações de desigualdade. Em contrapartida, o currículo multiculturalista *crítico*, por sua vez enfatiza a

análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através de relações de assimetria e desigualdade. (...) a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão. (SILVA, 2010, p. 89).

É importante ter em conta que, apesar do fato de a educação ter se transformado em direito universal, à qual pessoas de diferentes grupos sociais, econômicos e culturais têm acesso, os conhecimentos que compõem os currículos mantiveram-se cristalizados pelas concepções tradicionais, e que muito pouco refletem as diversidades que fazem parte da própria comunidade escolar e/ou sala de aula.

A obtenção da igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente. Não haverá 'justiça curricular', para usar uma expressão de Robert Conwell, se o cânon curricular não for modificado para refletir as formas pelas quais a diferença é produzida por relações sociais de assimetria. (SILVA, 2010, p.90)

Apesar das reflexões e avanços acerca das concepções curriculares colocadas pela perspectiva multiculturalista crítica, algumas limitações permaneceram e foram apontadas pelos estudos feministas. Uma dessas questões, por exemplo, a centralidade da categoria de classe é vista como insuficiente para dar conta das dimensões de gênero e raça. Neste sentido, o movimento e a teorização feminista enfatizaram a perspectiva do “papel do gênero na produção da desigualdade” (SILVA, 2010, p.91)

Silva destaca que a desigualdade entre homens e mulheres forjada pelo patriarcado e engendrada ao capitalismo estende-se também à educação e ao currículo. O currículo sempre foi

desigualmente dividido por gênero. Certas matérias e disciplinas eram consideradas naturalmente masculinas, enquanto outras eram consideradas naturalmente femininas. Da mesma forma, certas carreiras e profissões eram consideradas monopólios masculinos, estando praticamente vedadas às mulheres. (SILVA, 2010, p.92)

É possível verificar que essas relações desiguais estão presentes em diversos outros elementos escolares como, por exemplo, os materiais curriculares – é comum que livros didáticos tragam representações de gêneros que reforçam estereótipos sobre os lugares sociais aceitos para homens/meninos e mulheres/meninas.

Os movimentos/estudos feministas passaram, então, a enfatizar que a igualdade de acessos, embora seja um importante avanço, apresenta-se incapaz de superar a aparente neutralidade colocada no campo epistemológico. As teorias feministas dedicaram-se a problematizar a própria construção do conhecimento, pois

na medida em que reflete a epistemologia dominante, o currículo existente é também claramente masculino. O currículo oficial valoriza a separação entre sujeito e conhecimento, o domínio e o controle, a racionalidade e a lógica, a ciência e a técnica, o individualismo e a competição. (SILVA, 2010, p.94)

A perspectiva feminista implicou uma reviravolta epistemológica, preocupada com a construção de conhecimentos que “refletissem, de forma equilibrada, tanto a experiência masculina como a feminina” (SILVA, 2010, p.94). As discussões sobre a

categoria de gênero, por sua vez, enfatizaram a necessidade de se perceber o caráter relacional existente entre feminino e masculino, como algo que constitui a ambos de formas desiguais. O autor aponta ainda algumas indagações

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)

Olhar para o currículo a partir dessas chaves de leitura colocam questões importantes para se pensar quais conhecimentos, quais sujeitos – e quais relações entre sujeitos estão sendo construídos nas escolas. Além disso, propõe o desafio de se construir experiências pedagógicas e abordagens curriculares que subvertam as desigualdades cristalizadas e apontem para uma perspectiva mais igualitária dos saberes e vivências.

2.2. Feminismo e a categoria de Gênero

As teorias tradicionais na área das Ciências Humanas e Sociais costumavam elaborar explicações e análises do mundo basicamente a partir de categorias e conceitos da política e da economia. Nestes modelos, os estudos sobre mulheres não encontravam espaço e nem fundamentos que conseguissem explicar os lugares sociais que estas ocupavam ou foram submetidas. Em grande parte das vezes, as formulações esquemáticas restringiam-se a: identificar as causas da opressão – indicar a construção dos meios para a destruição da opressão = emancipação das mulheres. Tal elaboração explicativa é bastante limitada, pois coloca os homens identificados exclusivamente como opressores, enquanto as mulheres eram basicamente oprimidas, não considerando uma série de nuances existente entre esses dois “pólos opostos”.

Em virtude do atual crescimento dos movimentos conservadores, faz-se importante salientar, também, a existência de correntes teóricas que buscam encontrar explicações para as diferenças e desigualdades sociais entre homens e mulheres com base exclusivamente nas características biológicas que determinam “papeis sociais” distintos. Associadas a esse viés conservador temos algumas formulações de ordem religiosa que estão baseadas em escritos e interpretações da Bíblia Sagrada. Permeadas por uma moral de tradição cristã, as definições buscam naturalizar os papéis das mulheres e dos homens na sociedade, fechando os argumentos a uma questão de crença que inviabiliza e desautoriza outros tipos de interpretações. Essa base argumentativa justifica a manutenção das distinções (e das desigualdades, por consequência) de gênero em função de uma idéia de preservação do que defendem como “família tradicional cristã” - cuja essência estaria ameaçada a partir do reconhecimento das diversidades e da existência de outros modelos analítico-explicativos.

Foi a partir do movimento feminista organizado e atuante nas lutas políticas pelas garantias de direitos das mulheres que foram traçadas contribuições teóricas imprescindíveis no intuito de compreender as sociedades e os contextos históricos nos quais as opressões e violências contra as mulheres estiveram presentes organizando as vivências sociais e perpassando os mais diversos espaços. Nesse sentido, as pesquisadoras feministas se empenharam na construção de conceitos que pudessem dar conta de toda essa complexidade⁴⁹.

As questões que estiveram em pauta durante a “1ª Onda” do movimento feminista, a partir do final do século XIX, tratam da discriminação feminina, da luta pelo direito ao voto para mulheres (Movimento Sufragista), da luta pela igualdade salarial e maior acesso a profissões. A “2ª onda” do movimento feminista, data dos anos 60 do século XX, principalmente nos EUA, e retomou a luta por direitos

49 Sobre a produção teórica do movimento feminista e estudos de gênero, ver:

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados. In: *Cadernos Pagu*, Campinas: Unicamp n.5, pp. 07-41, 1995.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

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

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

políticos e sociais. Era denunciado o fato de que as poucas atividades fora do lar permitidas às mulheres eram secundárias em relação aos homens, geralmente restritas a atividades de apoio (secretárias), cuidado (enfermagem) e maternagem (educação). Os trabalhos braçais domésticos eram destinados nesse período quase exclusivamente às mulheres negras e mestiças (uma herança do escravismo na América em geral). Da mesma forma, foram questionadas as regras sociais pelas quais “o universo” das mulheres era definido pelo espaço doméstico e privado. A questão da autonomia sexual das mulheres foi um destaque do período e em alguns contextos conquistou avanços em relação à saúde reprodutiva, como o acesso às pílulas anticoncepcionais e o direito ao aborto. (LOURO, 1997; DAVIS, 2014).

A ampliação da produção intelectual feminista no meio acadêmico explicitou a ausência de mulheres nas áreas das ciências, letras, artes. As ativistas desse período iniciaram um processo de construção teórica fundamental para compreender como se dava a opressão dos homens e a submissão das mulheres. Essa produção não foi bem aceita pela intelectualidade predominantemente masculina, sendo interpretada como falta de rigor científico a identificação das mulheres pesquisadoras com seus objetos de pesquisa. O posicionamento declarado e engajado, muitas vezes com a escrita em primeira pessoa, a utilização de fontes de pesquisa consideradas “questionáveis” (memória, oralidade, fotografias, relatos pessoais) foram refutados com argumentos de que a pesquisa estaria sujeita às interferências da subjetividade, o que não cumpriria com a premissa do caráter pretensamente neutro e objetivo exigido para a produção científica (HARAWAY, 1995).

Essas disputas, de certa forma, desencadearam uma tendência de (auto)isolamento e as produções feministas do período acabam assumindo uma característica de pesquisa na qual o universo feminino era estudado de forma separada do restante da sociedade. As pesquisas passaram a ser feitas por e para mulheres, restringindo desse modo o alcance da produção e focando os estudos às temáticas do cotidiano, família, sexualidade, história – “das mulheres”. Segundo Guacira Lopes Louro (1997), esse movimento, mesmo de alcance limitado, foi de grande importância por colocar pela primeira vez as mulheres como ponto central nas produções acadêmicas, retirando-as das “notas de rodapé” (p. 19).

As limitações das formulações explicativas existentes até então, em dar conta das diversidades de situações envolvendo sexualidades e “papeis sociais” fez com que as pesquisadoras se debruçassem sobre novos conceitos, agregando teorias da Psicanálise e dos Estudos Culturais. 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 pólos se relacionam de forma complementar, mas dentro de uma lógica de dominação-submissão, produz a afirmação identitária de um dos pólos implicando necessariamente a exclusão ou a derivação do outro como algo secundário, anexo, subjugado.

Embora no senso comum esteja naturalizada a noção de que existem regras arbitrárias, baseadas na biologia, (noção reforçada por tradições religiosas) estabelecendo o que seriam “papeis” de feminino e masculino a serem seguidos (e aos quais as pessoas teriam que se adequar) é preciso considerar o fato de que os comportamentos atribuídos a esses “papeis” não se dão de forma natural, pois passam por um processo de ensino-aprendizagem cultural, não raro condicionante e que constrói representações de masculino e feminino como coisas opostas e desiguais.

Joan Scott expõe a necessidade de desconstruir essa lógica, buscando problematizar esses conceitos “polarizados” e subverter as relações para uma complementaridade mais fluida e plural que contemplem as diversas formas de identidades.

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)

É importante salientar que no campo da História, Joan Scott foi uma das principais pesquisadoras que contribuiu para os estudos de gênero reforçando os

questionamentos sobre a existência de uma essência *a priori* definidora de normatizações acerca do que seja a 'forma correta' de ser homem ou mulher. Por pensar a partir do caráter relacional, o conceito de gênero coloca a necessidade de levar em conta contextos históricos, sociais, econômicos, étnicos, e outros nos quais vão se construindo de formas diversas as representações de feminino e masculino.

Guacira Lopes Louro, estudiosa de gênero e educação, reflete a partir da perspectiva de Scott que os estudos de gênero têm por objetivo compreender masculino/feminino constituindo-se mutuamente e, ao mesmo tempo, entender como cada um dos pólos é composto por variadas fragmentações identitárias. As 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)

Os Estudos Culturais deram suporte à compreensão de que os sujeitos são formados por múltiplas identidades: classe, etnia, religiosa, grupo, cultura, sexo, etc, no qual "gênero" passa a ser considerado um dos muitos elementos que a compõe. Essa perspectiva entende as identidades constituindo os sujeitos a partir das interações sociais com as diversas instituições (família, legislação, igreja, escola, política, grupos sociais, étnicos...). Desta forma, afirma-se que as identidades não são fixas, podendo vir a sofrer alterações ao longo da vida dos sujeitos e da história das sociedades.

Gênero, então, é uma categoria que também inclui e dialoga com a sexualidade. A sexualidade humana, constituída biologicamente pelos órgãos genitais, genética, hormônios, etc, não se reduz a esta única dimensão. A vivência da sexualidade é cultural, uma vez que não busca apenas a reprodução da espécie.

Nesse sentido, sobre ela se constituem discursos de normatizações e regulações de acordo com as diferentes sociedades, épocas históricas e grupos culturais, por exemplo. As formas como as pessoas vivem sua sexualidade (desejo, prazer) são diversas e de acordo com a perspectiva dos *estudos de gênero* são nomeadas como *identidade sexual* ou *orientação sexual*. A *identidade de gênero* por sua vez estabelece que os sujeitos se constituem como masculinos ou femininos e isso não é determinante da orientação sexual. São coisas que se complementam na constituição dos sujeitos ao longo das fases da vida, não sendo possível determinar um momento exato para o início da sua formação e nem em que momento isso estaria fixado e estável, por ser um processo em construção permanente. É essa a dimensão que coloca a possibilidade de conformação às normatizações sociais e também de transformações destas. Mais uma vez, é na condição do caráter relacional estabelecida por meio do gênero que podemos entender como o mundo se organiza a partir de padrões heteronormativos assim como de lugares de exclusão destinados a outras identidades e relações de gênero que não se adequam a tais padrões. É legitimado socialmente que aos sujeitos que não se enquadram nas formas de masculinidade e feminilidade tidas como hegemônicas, lhes é negada a existência.

Segundo Natalia Pietra Méndez e Katani Maria A. Monteiro (2012), as contribuições dos estudos feministas também apontam para o reconhecimento do caráter político da construção do conhecimento científico e histórico no que tange ao gênero. As autoras reforçam a ideia da inexorável implicação dos sujeitos com seus objetos, e da impossibilidade da neutralidade e de um conhecimento isento, lembrando que os estudos feministas colaboraram para aprofundar a discussão acerca da subjetividade/objetividade do conhecimento histórico de um modo geral. O seguinte trecho ilustra bem essa questão

Gênero permite examinar como a história escrita é, também, constitutiva de diferença. O discurso historiográfico é, também, marcado pelo gênero. A pesquisa histórica e a história ensinada são duas dimensões relacionadas que contribuem para a organização de uma divisão sexual da sociedade. A escola se constituiu como um espaço pedagógico que, por excelência, produz sentidos sobre o masculino e o feminino. Essas concepções são assentadas em um discurso da diferença - biológica, corporal, cultural – e se expressam cotidianamente através da linguagem e de práticas: a diferença sexual é sempre construída pelos discursos que a fundam e a legitimam. (CHARTIER, 2002) O ensino de história, ao selecionar currículos e conteúdos, contribui para solidificar ou questionar determinados modelos de explicação histórica

que operam através de binarismos como público/privado, masculino/feminino, dominante/dominado, indivíduo/coletivo. (MÉNDEZ; MONTEIRO. 2012, p.88)

O conceito de gênero amplia o reconhecimento da diversidade das identidades e as múltiplas vivências que se constroem nas relações humanas e sociais. Desta forma, cabe ressaltar o quanto a escola também é um espaço generificado, fazendo-se pertinente a consciência dessa dimensão constitutiva e a inclusão de abordagens curriculares de ensino com esse foco investigativo.

2.3. Currículo escolar, ensino de História e gênero

Nas práticas de ensino de História, em grande medida, podem ser identificadas uma variedade de elementos: modelos tradicionais de currículo, teorias críticas, conhecimentos produzidos por pesquisas científicas, novas propostas de recortes de tempo e de temáticas; além desses elementos, também se fazem presentes os saberes e metodologias que estão consolidados a partir dos processos de formação de docentes e daquilo que já se tornou parte das “tradições escolares”. Todo esse arcabouço fundamenta propostas curriculares, abordagens pedagógicas, saberes ensinados, aprendizagens e construção de conhecimentos.

Nota-se que os *currículos tradicionais* de História têm a sua narrativa construída a partir de fatos políticos nos quais a condição de sujeito é restrita às nações e aos grandes heróis. Já as abordagens voltadas aos processos econômicos, baseadas nos referenciais teóricos do materialismo histórico, fazem uma crítica aos modelos tradicionais de currículo, priorizando uma abordagem a partir dos modos de produção e que dicotomizam os processos históricos entre classes sociais antagônicas.

Mas, foi a partir das teorias da História Cultural que as questões identitárias, étnicas, movimentos sociais, temáticas culturais, sujeitos comuns passaram a ser legitimados como parte de uma história digna de ser pesquisada, estudada e ensinada enquanto elemento central de análises.⁵⁰

50 Vide artigos publicados a partir de pesquisas realizadas em livros didáticos:

Com o processo de abertura política e democratização do país nas décadas de 80 e 90 e a obrigatoriedade da escolaridade pública promulgada na Constituição de 1988, a *inclusão* se torna um tema central, visto que a ‘Diferença’ se fará presente em todas as suas formas no próprio cotidiano das escolas.

É no contexto da redemocratização, que a pesquisadora Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt, em seu artigo *História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização* (2011), localiza o que denominou como “período de reconstrução do código disciplinar”⁵¹. Esse processo de reconstrução se deu a partir do desenvolvimento de paradigmas inclusivos e em consonância com a reconfiguração dos movimentos sociais do presente. Tais processos trouxeram à tona especificidades e reivindicações das minorias como o acesso a amplos direitos por negros, mulheres, população LGBT, portadores de necessidades especiais. Como foi exposto anteriormente, questões acerca das diversidades fizeram parte das discussões que elaboraram as normativas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais, Plano Nacional de Educação, Diretrizes Curriculares Nacionais, por exemplo.

Essa relação entre sociedade e setores em luta por direitos é central nos processos de produção de conhecimento. Kathryn Woodward 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 desvantagens

MAC GINITY, Eliane G. *Imagens de Mulheres nos livros didáticos de história*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/viewFile/63309/36954> Acesso em novembro de 2017.

OLIVEIRA, Carla K. S. de. *Análise das relações de gênero em livros didáticos de história distribuídos pelo programa nacional do livro didático (1999-2014) - Uma proposta de pesquisa*. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2436> Acesso em novembro de 2017.

SILVA, Valéria F. da. *Mulheres Invisíveis: discutindo as representações de gênero nos livros didáticos de história*. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5663/4566> Acesso em novembro de 2017.

51 Maria Auxiliadora M. dos S. Schmidt propõe uma cronologia em quatro períodos, quais sejam: A construção do código disciplinar da história no Brasil (1838-1931); A consolidação do código disciplinar da história no Brasil (1931-1971); A crise do código disciplinar da história no Brasil (1971-1984); e, por fim A reconstrução do código disciplinar da história no Brasil (1984 – até os dias atuais). A autora parte do conceito de “código disciplinar” construído pelo espanhol Raimundo Cuesta Fernandez (1988). Este “código disciplinar” é um processo que se dá a partir da transmutação do saber acadêmico em conhecimento escolar. Nessa mediação, o saber é recontextualizado e atravessado pela agência de diferentes sujeitos sociais, se tornando carregado de textos visíveis (currículos e manuais didáticos) e invisíveis (práticas de professores e alunos).

materiais ou exclusões para grupos simbolicamente marcados como “inimigo” ou como tabu.

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 ‘vivas’ 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 a lutas identitárias, no qual é forjado “um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de *conhecimento histórico legitimado e validado* o objeto de ensino dessa disciplina escolar” (2011, p. 128).

Outro autor que trabalha a análise dos elementos presentes no processo educacional e na definição dos saberes escolares é Thomas Popkewitz, para quem as escolhas que decidem o que vai constar e o que vai ser excluído como conhecimento escolar estão inseridas em uma lógica de relações de poder que caracterizam o processo de organização curricular. 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).

A respeito da escola contemporânea enquanto instituição reguladora, Popkewitz salienta que existem padrões discursivos sistematizados em regras de expressão e diferenciação

a escolarização impõe certas definições sobre o que deve ser conhecido. (...) Qual conhecimento é mais válido? Certas informações são selecionadas dentre uma vasta gama de possibilidades. Essa seleção molda e modela a forma como os eventos sociais são organizados para a reflexão e a prática (...). O processo de escolarização incorpora estratégias e tecnologias que dirigem a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo (POPKEWITZ, 1994, p. 191)

O currículo e o conhecimento escolar, desta forma, acabam por abordar determinados vieses que produzem aprendizagens acerca de quem são sujeitos,

quais os lugares sociais aceitos para os diferentes sujeitos, quais sujeitos são invisibilizados, quais relações entre sujeitos são naturalizadas, quais são desqualificadas. Quais existências são valorizadas e quais são discriminadas. Neste sentido, é preciso que a história ensinada invista em propostas curriculares que busquem questionar esse processo de construção de saber e utilize abordagens que se dediquem a historicizar tais configurações e conceitos.

As bases do conhecimento histórico também são discutidas por Norberto Guarinello que, assim como demais autores, identifica elementos eurocêntricos nos fundamentos da historiografia assim como dos currículos escolares. Para este autor, recortes de tempo, espaço e cultura fazem parte de movimentos que produzem as narrativas históricas, pois têm a função de conferir sentido ao passado. Contudo, salienta que quando alguma interpretação histórica se consolida em detrimento de outras, esse movimento produz memórias, lembranças, esquecimento, identidade, legitimidade e poder, e tendem a “naturalizar-se e adquirir existência própria, (...) pressupostos que não se discutem, como se fossem parte da ‘natureza’ da história” (GUARINELLO, 2004, p.16).

O ensino de História nas escolas hoje em dia se configura como sendo uma mistura de modelos teóricos e práticas. Muitos dos conteúdos curriculares, frequentemente, apresentam-se cristalizados (“tradições escolares”) e os processos de renovação encontram resistências em vários níveis – acadêmico, normativo, mercado editorial, prática docente. Em certa medida, mesmo por força da lei se encontra dificuldade para que determinados temas sejam incorporados de fato nos currículos, ficando muitas vezes como registro burocrático e abordagens didáticas superficiais. Contudo, também é preciso reconhecer que existem movimentos de transformação, novas abordagens sendo experimentadas e conhecimentos inovadores sendo construídos.

É notório que algumas legislações inovadoras para a área da educação encontram dificuldades em serem incorporadas aos currículos das escolas ou no trabalho de professores e professoras. Uma situação bastante corriqueira é o caso da Lei 10.639/2003, fruto das lutas do movimento negro e que prevê o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas. Passados 15 anos da aprovação desta lei, ainda se encontra resistência para a sua aplicabilidade. Seja por falhas de formação docente, seja pelo racismo estrutural da sociedade brasileira

que não visualiza a importância dessas temáticas, ou ainda pelos casos de atuação de alguns movimentos religiosos cristãos que pressionam para que as religiosidades diversas não sejam abordadas nas escolas. Mesmo dentro de um cenário muitas vezes desfavorável, se faz necessário destacar a importância do trabalho de professores/as-pesquisadores/as que constantemente se desafiam a desenvolver propostas de trabalhos e pesquisas científicas com o intuito de colaborar para a construção de novos paradigmas de conhecimento⁵².

Neste sentido, Katani M. N. Monteiro e Natalia P. Méndez (2012) salientam a importância de escapar dos currículos mais tradicionais e lineares e esse esforço requer um rompimento “com a lógica da transmissão, do currículo ‘pronto’ definido pelo uso do livro didático”. (p. 86) Um desafio ao trabalho docente no qual estão presentes as tentativas e experiências exitosas de construções de novos formatos, abordagens e temas. Para as autoras

Diante de organizações curriculares ainda calcadas em modelos tradicionais, persiste o desafio de um maior diálogo entre a historiografia e o campo dos estudos de gênero. Ainda mais quando se constata um descompasso entre o conhecimento gerado no âmbito acadêmico e os conhecimentos escolares. Uma tentativa de superar esse hiato passa por discutir estratégias que levem a uma superação do tratamento do gênero como ‘tema complementar’ (MÉNDEZ; MONTEIRO, 2012, p. 86)

A partir das reflexões suscitadas pelos conceitos até aqui abordados procurou-se estabelecer relações entre gênero e a categoria analítica de Regime de Historicidades proposta por François Hartog. Para o historiador é central a ideia de que todas as relações humanas, e aquilo que se produz de conhecimento a respeito destas, são mediadas pelas diversas formas de se relacionar com o tempo. Hartog

52 Sobre a implementação da Lei 10.639/2003 nas escolas ver os seguintes estudos: LIPPOLD, Walter G. R. *A África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e Lei 10.639/2003: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14838/000669608.pdf?sequence=1> Acesso em novembro de 2017.

MEINERZ, Carla Beatriz. “Ensino de História, Diálogo Intercultural e Relações Étnico-Raciais”. *Educação & Realidade* (Porto Alegre), v. 42, nº 1, p. 59-77, 2017.

PEREIRA, Júnia Sales. *Diálogos sobre o Exercício da Docência – recepção das leis 10.639/03 e 11.645/08*. *Educ. Real.*, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 147-172, jan./abr., 2011. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em julho de 2018.

PEREIRA, Júnia Sales; ROZA, Luciano Magela. O ensino de história entre o dever de memória e o direito à história. *Revista História Hoje* (ANPUH), nº 1, p. 89- 109, 2012.

SANTOS, Sherol dos. *História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História, PROFHISTÓRIA/UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/profhist/wp-content/uploads/2017/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Sherol-dos-Santos-ProfHist%C3%B3ria-UFRGS-2016.pdf>, Acesso em novembro de 2017.

caracteriza *regime de historicidade* como uma ferramenta que permite investigar a "maneira de engrenar passado, presente e futuro (...) a maneira como um indivíduo ou uma coletividade se instaura e se desenvolve no tempo" (HARTOG, 2013.p.11-13). Pode-se considerar que seja a forma como dada sociedade se relaciona com o passado e com o seu passado (de forma específica). "Em uma acepção mais ampla, regime de historicidade serviria para designar 'a modalidade de consciência de si de uma comunidade humana'." (HARTOG, 2013. p. 15)

Hartog relembra as formulações de Reinhart Koselleck, para quem o tempo histórico "é produzido pela distância criada entre um campo de experiência, de um lado, e o horizonte de expectativa, de outro" (HARTOG, 2013. p.39). Essas temporalidades poderiam ser simplificadas didaticamente por "passado" e "futuro", sendo a distância entre eles o "presente". A tensão gerada nessa distância produz uma assimetria que tende a um desequilíbrio crescente a partir da aceleração das experiências vividas no presente,

até o limite da ruptura. De modo que a produção do tempo histórico parece estar suspensa. Daí talvez essa experiência contemporânea de um presente perpétuo, inacessível e quase imóvel (...). (HARTOG, 2013, p. 39)

Às tensões derivadas desse contexto contemporâneo, Hartog designa como *Presentismo* localizando-o no processo de *Crise da Ordem do Tempo* caracterizada pela ruptura com o Regime Moderno, no qual existia a ideia de continuidade entre passado, presente e futuro. Alguns elementos são colocados como acirrades desse processo, entre eles, o fato de que o presente não é o mesmo para todos, pois as experiências de *presente presentista* podem ser diferentes "conforme o lugar ocupado na sociedade" (HARTOG, 2013. p.14-15). Essa noção é compreendida como problemática quando a diversidade das experiências evidencia desigualdades concretas. A ampliação dos tensionamentos se verifica com a consolidação de uma percepção de futuro "não mais como promessa, mas como ameaça; sob a forma de catástrofes" (HARTOG, 2013. p.15).

Hartog ressalta que as ferramentas de análise do *regime de historicidade* podem colaborar para esclarecer "os riscos e as consequências de um presente onipresente, onipotente, que se impõe como único horizonte possível e que valoriza só o imediatismo" (HARTOG, 2013. p.15).

As referências trazidas de Hartog, contribuem para que *gênero* e suas relações (tanto quanto as demais experiências do mundo contemporâneo) possam ser analisadas a partir da categoria *presentismo*. Às vivências relativas ao gênero – percebidas de forma diferenciada de acordo com o lugar social ocupado pelos sujeitos – decorrem tensões geradas pelas desigualdades das relações estabelecidas socialmente.

Para colaborar com tais reflexões acerca do componente curricular História, buscamos a contribuição da categoria de *Estruturas do Cotidiano*, proposta por Norberto Guarinello, a partir de Michel de Certeau⁵³. O “*cotidiano*” é definido como um recorte de *tempo* do presente que “não é mera repetição do passado, mas um campo de restrições e possibilidades em aberto para projetos alternativos de futuro”. (2004, p.26). Essa perspectiva pode contribuir para uma interpretação dos saberes que fazem parte da bagagem que acompanha os/as estudantes na sala de aula. Neste sentido, “*cotidiano*” precisa ser compreendido de acordo com as estruturas que o compõe⁵⁴: a ‘*memória*’ – estrutura que permite manter as identidades e que dá sentido ao presente, tornando possível agir socialmente, logo uma fonte de poder; ‘*juízos compartilhados*’ – espaços de comunicação e negociação de sentidos, podendo estar formalizados em leis ou como costumes, podem ser negociados, consensuais ou conflitivos; forma valores que são transmitidos inclusive pelo processo educacional, regras e normas que permite interpretar e agir no mundo definindo o que é normal e correto em todos os segmentos e níveis sociais, como por exemplo, a construção de padrões e comportamentos no campo da sexualidade; as ‘*inter-relações sociais*’ – relações de troca, no qual as pessoas “se auxiliam, exercem poder ou obedecem, se exploram, produzem, se unem e diferenciam”. Tais relações definem ações de indivíduos ou coletivos; o ‘*mundo material*’ – por sua vez, representa

“o trabalho humano concretizado, materializado como trabalho morto (...) também é um instrumento de poder tanto sobre a natureza como sobre homens, meio de luta e dominação. Os objetos, o mundo material, são instrumentos significativos e simbólicos que unem e diferenciam: sexo, idade, grupo ou classe, prestígio social, poder, honra, dignidade e preferências como consumidor, por exemplo” (GUARINELLO, 2004, p. 31)

⁵³ CERTEAU, Michel de. *A Invenção do Cotidiano*. Petrópolis: Vozes, 2008.

⁵⁴ As *estruturas do cotidiano* - memória, juízos compartilhados, inter-relações sociais, mundo material - estão detalhadas no artigo “*História científica, história contemporânea e história cotidiana*” do referido autor, ao longo do trecho compreendido nas páginas 28 a 31.

A perspectiva de olhar a bagagem cultural dos/das estudantes a partir das *estruturas do cotidiano* contribui para desnaturalizar elementos, que são na verdade, construídos socialmente. O intuito é estabelecer pontes, conexões entre as experiências do passado e o momento presente vivido por estudantes da sala de aula de História.

Percebe-se a existência de um terreno bastante propício para que essas questões sejam trabalhadas de forma sistemática pelas escolas, pois dizem respeito diretamente ao universo dos estudantes - inseridos em contextos sociais nos quais identidades se formam e se relacionam, e também opressões, tensões e resistências decorrentes das desigualdades de gênero são cotidianamente vivenciadas, muitas vezes de forma naturalizada. O “sempre foi assim” também pode ser lido como uma manifestação do *presentismo*, já que desconsidera a construção histórica do campo da experiência e coloca hábitos e costumes no campo da tradição sempre revivida; da mesma forma se distancia do horizonte de expectativa ao fortalecer uma perspectiva de manutenção do mesmo.

Sobre a discussão das questões de gênero e a função da escola, retomou-se a reflexão de Popkewitz (1994). O autor salienta que a escolarização colabora para a construção de normatizações diferenciadas de comportamentos para meninas e para meninos, inclusive quando delimita atitudes, tarefas, ocupações femininas e masculinas ou a como se deve agir ou sentir nas mais variadas situações da vida. Desta forma, a construção das distinções de gênero “corporificam movimentos que caracterizam nosso andar, nossa fala e nossas interações com as outras pessoas” (p. 192). Sobre o conhecimento histórico especificamente, Popkewitz, define que o objetivo “consiste em entender como as categorias do passado são trazidas para o presente à medida que certos padrões disciplinadores são incorporados através da organização do conhecimento escolar” (p.193).

Carmem G. Anhorn e Warley da Costa (2011) explicitam que existe uma “interface entre currículo de história e produção de identidades” (p. 130) e que, portanto, se faz necessário “perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente” (p. 131). Neste sentido, mais uma vez, se

reforça a importância da discussão de um currículo que esteja aberto a se proponha a fazer tais diálogos.

Desta forma, ao refletir sobre a categoria *gênero* no *conhecimento histórico escolar* verificamos que esta não consta como central em nenhum modelo de currículo ou de abordagem do conhecimento histórico escolar. Entretanto, é possível identificar que as construções de *gênero* estão sempre presentes de variadas formas: permeando as definições de quem é sujeito na história – predominantemente o sujeito masculino generalizado (branco e europeu, poderíamos acrescentar); a utilização do termo “homem” como sinônimo da diversidade dos seres humanos; o aparecimento de personagens mulheres principalmente como figuras que fugiram à regra ao assumir posição de destaque, geralmente na política, mas sem constar reflexões acerca do que representam os padrões de domínio masculino e suas exceções; ou então em episódios nos quais as ações das mulheres se evidenciam, tornando-se impossível invisibilizá-las: seja na luta por direitos específicos, seja por tomar parte de movimentos históricos - a característica dessas abordagens são perceptíveis em livros didáticos nos quais a referência às mulheres aparece em um “box”, ou ao final de capítulos com algum texto ou imagem que traz essa temática ou participação específica de mulheres de forma a complementar a um processo maior.

Dentro dessa perspectiva, pensando gênero e suas relações com o conhecimento histórico escolar, optou-se nesta pesquisa por trabalhar as relações possíveis entre o que é vivido, percebido como gênero por estes sujeitos e da mesma forma, empreender um estudo/pesquisa/análise mais criteriosa que evidencie através do uso de fontes, as construções discursivas ao longo da história. Salienta-se que um dos espaços atuais em que se faz presente de forma incisiva a categoria gênero está relacionado às redes sociais - debates feministas, foco em denúncias, organização de resistência e divulgação do movimento; da mesma forma e muitas vezes inter-relacionados estão atuantes os movimentos negro e LGBTTs. Com perspectiva oposta também encontram, nas redes sociais, seu espaço para difundir preconceitos, grupos homofóbicos, machistas e racistas. Toda essa efervescência que se coloca nas demarcações de posições, na amplificação de discursos e pauta de direitos tem produzido diversas narrativas a respeito das categorias gênero, raça e classe. Entretanto, dificilmente existem nessas narrativas

uma articulação de elementos e experiências relativas à constituição histórica dessas categorias e que apontem efetivamente para a possibilidade de rompimento com paradigmas do patriarcado, do racismo e da exploração. É possível que a função da escola nesse caso seja oportunizar a mediação pedagógica entre todas essas narrativas a que os e as estudantes têm acesso e, justamente, colocá-las em uma perspectiva histórica.

2.4. Metodologia da pesquisa: organização de um currículo em construção e análise de experiência

O processo de definição da linha metodológica para a realização da pesquisa trouxe a necessidade de pensar a experiência docente enquanto professora-pesquisadora.

Em relação à elaboração dos planos de estudo e trabalho do componente curricular História para a realização desta pesquisa foi levado em conta a fundamentação teórica levantada até aqui. Desta forma, retomaram-se as reflexões curriculares feitas por Sacristán (2013), Goodson (2008), Silva (2010) em diálogo com demais autores que pesquisam sobre currículo, tendo como objetivo produzir uma proposta de trabalho baseada na teoria crítica e feminista e que priorizasse o ensino da História a partir da perspectiva de gênero.

Os critérios para pensar o processo de ensino-aprendizagem concordam com Sacristán a respeito daquilo que se consideram direitos dos/das estudantes. São eles: ter ampliadas suas referências culturais e visões de mundo; além disso

Transformar as crianças em cidadãos solidários, colaboradores e responsáveis, fazendo com que tenham experiências adequadas e sejam reconhecidas como cidadão enquanto são educadas; Fomentar nas crianças posturas de tolerância durante o próprio estudo das matérias, o que implica a transformação destas; Consolidar no aluno princípios de racionalidade na percepção do mundo, em suas relações com os demais e em suas atuações; Torná-los conscientes da complexidade do mundo, e de sua diversidade e da relatividade da própria cultura, sem renunciar à sua valorização também como 'sua', à valorização de cada grupo, cultura, país, estilo de vida, etc.; Capacitá-los para a tomada democrática de decisões. (SACRISTÁN, 2013, p. 25)

Outra referência fundamental que contribuiu para a metodologia desta pesquisa é a categoria de *currículo em ação*, ou *currículo na prática*. Corinta M.G. Geraldi no artigo "*Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*" (1994) propõe a definição de *currículo em ação* como

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 (p.117).

Neste sentido, é possível estabelecer relação com o conceito de *currículo interativo* elaborado por Goodson (2008) com o *currículo realizado na prática*, definido por Sacristán⁵⁵.

Na contramão de uma concepção de currículo tecnicista (*paradigma técnico-linear*) que se fortaleceu e se alastrou no Brasil ao longo dos anos 70, Corinta Geraldi, a partir da década de 1980 se aproxima e desenvolve conceito de *currículo em ação*

O currículo é entendido e trabalhado como o conjunto das aprendizagens vivenciadas pelos alunos, planejadas ou não pela escola, dentro ou fora da aula e da escola, mas sob a responsabilidade desta, ao longo de sua trajetória escolar. (1994, p.117)

Geraldi traz como principal referência o estudo de Goodlad, que assim como Goodson e Sacristán, estabelece uma organização que permite compreender as partes que compõem o currículo. São elas:

um *currículo ideal* [o que um grupo de especialistas propõe como desejável]; um *currículo formal* [prescrito por uma instituição normativa, de que são exemplos os diferentes guias curriculares elaborados pelos estados e municípios brasileiros]; um *currículo operacional* [que representa o que, de fato, ocorre nas salas de aula]; um *currículo percebido* [que explicita o que o professor diz estar fazendo e o porquê de sua ação, segundo a sua percepção] e um *currículo experienciado* [que é a percepção e a reação que os alunos têm do que está sendo oferecido pela escola] (Apud Messik et al., 1980). (GERALDI, 1994, p. 117)

55 Sacristán entende o currículo como processo do qual fazem parte as seguintes etapas: 1) Currículo oficial (texto curricular) – projeto de educação; 2) currículo interpretado pelos professores e materiais didáticos – tradutores do currículo como projeto. 3) Currículo realizado na prática, com sujeitos concretos e contexto determinado; 4) efeitos educacionais reais (subjetividade dos educandos); 5) Currículo avaliado: efeitos comprováveis e comprovados – resultados verificáveis em avaliações. (2013, p. 26).

A autora considera que no geral, os estudos sobre currículo ficavam restritos aos currículos ideal e formal, dos quais partiam as análises para verificar o seu 'enquadramento'. No entanto, o interesse de Corinta Geraldi foi compreender os processos que se davam efetivamente na sala de aula, a partir da ação dos professores e da experiência vivenciada pelos estudantes. Desta forma, as concepções de Goodlad fundamentaram o conceito de *currículo em ação* que passou a ser utilizado para as análises das pesquisas que estavam sendo realizadas pela autora e sua equipe.

é inviável refletir separadamente sobre os temas recorrentes que compõem o 'mosaico' do currículo em ação (...) dada a sua complementaridade. (...) É nessa complexa construção de forma/conteúdo, de moldagem da subjetividade/construção da informação que se constrói o currículo em ação (GERALDI, 1994, p. 118)

Assim sendo, essa complementaridade é construída por uma série de elementos a serem identificados a cada pesquisa, podendo ser composta, por exemplo, pelo livro didático e o uso que se faz dele, "os livros didáticos, via de regra, comandam o processo pedagógico: o conteúdo e a forma de trabalhá-lo"; os conteúdos, o ritual das aulas, o "clima das aulas" (p. 119 - 123).

Corinta Geraldi defende que o trabalho com currículo 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(...)] (1994, p. 125).

Para a análise das fontes de pesquisa, utilizamos a metodologia da pesquisa 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" (ANDRÉ, 2005, p.34).

Marli André especifica que 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).

As ressalvas colocadas pela autora para este tipo de estudo etnográfico da área de educação é a “dificuldade de lidar com a complexa questão objetividade-participação”. A pesquisa sendo feita na própria escola em que atua, coloca o risco da “confusão entre sujeito e objeto do estudo (...). O grande desafio nesses casos é saber *trabalhar* o envolvimento e a subjetividade, mantendo o necessário distanciamento que requer um trabalho científico” (2005, p. 40).

Distanciamento que não é sinônimo de neutralidade, mas que preserva o rigor. Uma das formas de lidar com essa questão tem sido o *estranhamento* – um esforço sistemático de análise de uma situação familiar como se fosse estranha. Trata-se de saber lidar com percepções e opiniões já formadas, reconstruindo-as em novas bases, levando em conta, sim, as experiências pessoais, mas filtrando-as com apoio do referencial teórico e de procedimentos metodológicos específicos (...). (ANDRÉ, 2005, p.40)

A escolha por utilizar como fundamentos metodológicos o *currículo em ação* e o *estudo de caso de tipo etnográfico*, se justifica, uma vez que, enquanto professora-pesquisadora, estou inserida como sujeito e objeto desta pesquisa ao estabelecer uma construção de currículo que a partir da prática efetiva da sala de aula procura dar conta de trabalhar o conceito de gênero enquanto uma construção histórica. Além disso, o fato de ser a professora-pesquisadora da minha própria prática estabelece uma relação direta com as fontes da pesquisa: a prática da sala de aula, os materiais utilizados e a produção feita pelos/pelas estudantes. Ambas as metodologias possibilitam verificar a viabilidade dos objetivos da pesquisa e estão diretamente vinculados à ideia de construção das noções de historicidade relacionadas ao gênero pelos/as estudantes.

Nesse processo de *currículo em ação – construção* se procurou ampliar os fundamentos metodológicos com uma série de referências que discutem o ensino de História. Helenice Rocha é uma autora que traz reflexões importantes acerca das metodologias de ensino de História nas escolas. Sua proposta é de que abandonemos a ideia de um conhecimento pronto, definitivo e lancemos mão da perspectiva da divulgação científica, isto é, da tentativa de se apreender e refletir sobre como esses elementos se relacionam e constroem a cultura histórica, por meio da utilização didática de elementos que evocam o passado (documentos, fotos, filmes, música, literatura, etc) em diálogo/relação com o que se constitui como

memória coletiva constituinte do universo dos alunos. Helenice Rocha traz a definição de Maria Inés Mudrovic, para quem memória coletiva “é uma representação narrativa, ou seja, um relato, que um grupo possui de um passado que, para alguns dos membros que o integram, se estende para além da memória individual”.

Nilton Mullet e Fernando Seffner, em um artigo sobre o uso das fontes em sala de aula, trazem a discussão acerca do próprio ofício do historiador, que

deixa de ser o de cotejar o documento para verificar sua veracidade, e passa de ser o de marcar as condições políticas da sua produção. O documento/monumento é um engenho político, é um instrumento do poder e, ao mesmo tempo, uma manifestação dele. (2008, p.115-116)

Os autores traçam um paralelo entre a produção da ciência histórica e o ensino de história através de procedimentos do trabalho do historiador. Com as devidas proporções e adequações didáticas às faixas etárias, as possibilidades de que os estudantes experimentem observar fontes e relacionar com os discursos históricos construídos rompe a concepção de que o conhecimento é transmitido como testemunho de verdade do passado e absorvido como fato verídico.

Carmen G. Anhorn e Warley da Costa fazem referência a Paul Ricoeur, para quem a história, mesmo que estrutural é uma narração. O tempo só pode ser pensado quando narrado. Essa narrativa histórica como dimensão do conhecimento histórico ensinado depende da construção de sentido pelos

sujeitos posicionados como alunos/leitores e negociadores dos discursos de identidade em disputa pela hegemonia nos diferentes campos onde ela está sendo negociada (ANHORN; COSTA, 2011. p. 136).

Ainda sobre a elaboração conceitual de Ricoeur, os autores enfatizam a *Síntese do Heterogêneo* como o processo pelo qual se dá a construção da narrativa histórica através da mediação assimétrica desempenhada pela linguagem. Entre o fato ocorrido e o fato narrado, nunca existe uma equivalência absoluta, o processo se completa com a *Refiguração*, que é o momento em que o leitor estabelece sentido para a narrativa, a partir de um código comum.

Ao reconhecer a importância do passado na construção da identidade, isto é, a nossa condição de ser-afetado pelo passado, Ricoeur (1983; 1985) pensa um passado que não é nem estático, único, homogêneo, nem totalmente

imaginado (...) isto significa que não se trata mais de apenas se perguntar o que esta história nos conta, mas também quem conta essa história (ANHORN; COSTA, 2011. p. 136).

Neste sentido, um viés que se faz importante no trabalho do ensino da História, além da abordagem histórica das opressões e violências sofridas, das lutas e resistências protagonizadas pelas mulheres, é a percepção de que gênero também é uma categoria que colabora para a compreensão da construção da identidade masculina, geralmente de forma pouco saudável. Ao se constituírem enquanto gênero masculino, os homens são socializados com a prática da opressão (explícita ou implícita) em relação às mulheres e a tudo o que representa ou se identifica com feminilidades. A educação e as aprendizagens sociais, familiares e escolares se dão a partir da lógica patriarcal e heteronormativa. Contudo, no jogo das relações sociais, os lugares sociais identificados com o privilégio de ser parte do grupo historicamente tido como “opressor” também estão perpassados por discriminações e autorrepressões impositivas. Ressaltamos aqui o objetivo de incentivar a compreensão das desigualdades como forma de viabilizar pontos de contato, de diálogos que possibilitem a construção de relações e identidades nas quais as diferenças sejam menos nocivas.

Ler a realidade, compreender a si mesmos e aos conceitos, perceber-se como produto de relações pessoais e sociais – harmoniosas e conflituosas – do passado, e que a partir dessas experiências passadas, no presente os sujeitos se constroem singular e coletivamente. Eis a tarefa do ensino de História: colaborar para que esse processo de compreensão aconteça.

3. A escola, a comunidade e as aulas de História na turma de 9º ano

Neste capítulo, primeiramente, será trazido um levantamento histórico sobre a comunidade e a escola em que foi realizado o campo de pesquisa, o que permitiu a elaboração de um diagnóstico a respeito do contexto sócio-histórico da mesma. Também foi estabelecido o histórico de elaboração e feitas análises sobre o Projeto Político-Pedagógico em vigor para o período 2014-2017. Em seguida há uma reflexão acerca da construção dos Planos de Estudos e dos Planos de Trabalho para o componente curricular de História. Para finalizar há um relato etnográfico que procura dar conta do desenvolvimento das aulas de História, baseado nas anotações da professora-pesquisadora, a partir do caderno de registros, do diário de classe da turma e das atividades realizadas ao longo do ano letivo em questão.

3.1. A comunidade e a Escola

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro (*“Plácido”* para a comunidade) está localizada no Bairro Walderez, região que hoje em dia é fronteira entre Sapucaia, Esteio e Cachoeirinha. Inicialmente formava parte de uma extensa área rural, composta de sítios e pequenas propriedades desmembradas de antigas fazendas.

O bairro também é referido pelos moradores como Vila dos Tocos.

Segundo a moradora Irani Terezinha Corrêa de Abreu (68 anos), aqui “era só mato de eucalipto os quais foram cortados ficando só os tocos destas árvores e por isso, ficou conhecida Vila dos Tocos e muito famosa por sinal. O proprietário Sr. Ivo ... loteou a Vila dos Tocos que então passou a se chamar Bairro Walderez. Dona Irani era moradora de Esteio, gostava dessa região e comprou o terreno, vindo morar em 5 de agosto de 1977 “moro até hoje aqui e só deixarei a Valderes quando morrer”

Sobre o Bairro antigamente, não tinha trabalho, não tinha nenhuma empresa. As pessoas tinham que sair para trabalhar de madrugada por estrada de chão batido pela rua Claret, que pertence a Esteio (...) tinham que ir a pé até onde passava ônibus que levassem elas para o trabalho. (...)

enfrentando chuva, lama e o escuro, pois não tinha iluminação nas ruas. (D. Irani).⁵⁶

3.2. Diagnóstico da Comunidade Escolar

No início do ano letivo de 2017 foi realizada uma pesquisa qualitativa por amostragem com famílias moradoras do bairro que possuem filhos/as estudando na escola. Esse material, agregado a outros dados, colaborou para elaborarmos um diagnóstico atualizado da comunidade escolar, com o objetivo de constar na reformulação do Projeto Político-Pedagógico em curso ao longo do ano letivo.

Tendo como base a pesquisa na comunidade, abordando seus aspectos econômicos e sociais e análise em documentações dos alunos na secretaria da escola, observa-se que a Escola está inserida em um contexto no qual a composição familiar é bastante variada, assim como a situação socioeconômica, predominando as classes populares. O perfil econômico das famílias é composto de ao menos uma das pessoas responsáveis (pai, mãe, avós ou outro) com emprego formal. Em geral a renda familiar varia de um a três salários mínimos e as mesmas não são numerosas (até três filhos).

Quanto ao aspecto social, no bairro existe a UPA (Unidade de Pronto Atendimento) e o UBS (Unidade Básica de Saúde) da Vila Natal que atende a comunidade em suas necessidades de urgência de saúde. Ambas ficam localizadas do lado oposto ao Bairro Walderez separados pela RS-118, o que dificulta o acesso (sem sinaleira e sem passarela).

A construção da Estrada RS-118 que liga a BR-116 a BR-290 (Free-Way) iniciou em 1969 e é a principal via de acesso do Vale dos Sinos ao Litoral e a BR-101. A RS-118, também nomeada de Rodovia Mário Quintana, corta toda a cidade de Sapucaia em sua extensão Sul. A estrada ampliou a circulação de pessoas e mercadorias o que desencadeou um povoamento mais intenso das margens da rodovia, principalmente de forma irregular nas faixas de domínio do DAER. Tais ocupações demonstraram ser uma alternativa à moradia de famílias com poucas

56 Entrevistas feitas com antigos moradores e professores da escola para o Projeto do Laboratório de Aprendizagem – anos finais, no ano de 2011: “*Memória do Bairro Walderez e da E.M.E.F. José Plácido de Castro de Sapucaia do Sul*”, sob coordenação da Professora de História Gabriela Schneider. O material coletado na pesquisa encontra-se arquivado e disponível na Biblioteca da Escola.

condições econômicas, que também passaram a desenvolver diversos tipos de atividades de trabalho ligadas a pequenos comércios, à informalidade, à reciclagem, ao comércio de peças automotivas. Com os diversos processos de reintegração de posse das faixas de domínio para a duplicação da RS-118, as famílias foram removidas para outras regiões. Contudo, como as obras frequentemente eram interrompidas, processo que dura mais de 20 anos, as áreas voltavam a ser ocupadas. Destaca-se que tais famílias e seus filhos compunham parte do público escolar. Da mesma forma, o tráfego intenso, e as péssimas condições de conservação da estrada sempre geraram problemas como acidentes e atropelamentos; a falta de viadutos, sinaleiras e faixas de segurança acabaram isolando os bairros que foram cortados pela RS-118, por dificultar o acesso seguro ao restante da cidade de Sapucaia.

O bairro não possui Associação Comunitária em atividade, o que compromete a reivindicação das demandas e o encaminhamento de soluções para questões da comunidade.

De acordo com o levantamento das fichas de matrícula, a religião predominante nas famílias é a Católica. Dentro do espectro que compreende a diversidade das religiões cristãs, também fazem parte da escola alunos cujas famílias se identificam como Evangélicos, Neopentecostais, Protestantes, além de outras que se definem como Espíritas. Salientamos que, nas entrevistas com as famílias e no cotidiano da escola se percebe a prática de outras religiões, como as de matriz africana. Da mesma forma, se faz importante constar que existem alunos que não possuem qualquer tipo de vínculo religioso. Na comunidade do bairro existe Igreja Católica, Igreja Universal do Reino de Deus e também casas de religião de matriz africana.

É possível levantar como hipótese para casos de não preenchimento da religião praticada o fato de existir preconceito por assumir-se umbandista, nação, ou outra linha de religião de matriz africana.

Hoje em dia o bairro possui linhas de transporte (lotação Comunidade 11 e o TM2), assim como uma variedade de comércios, supermercado, farmácia, lojas e padaria.

Quanto à moradia, os entrevistados, em sua maioria, possuem casa própria, em boa parte regularizada, contudo a vulnerabilidade e a desigualdade social é

percebida nas moradias precárias e irregulares no entorno do Arroio Sapucaia e margens da RS-118, assim como nas questões de prostituição, drogadição (alcoolismo) e tráfico. O bairro não conta com Posto Policial e a comunidade demonstra preocupação com a questão da segurança.

Também se verifica que o bairro não possui nenhum tipo de área de lazer ou de acesso à cultura, sendo a escola e as igrejas as únicas referências e opções de espaços coletivos de convivência.

Em relação à composição étnica dos estudantes da escola, o preenchimento das fichas de matrícula (2017), feita pelos respectivos responsáveis, revelam que pelo critério da autodeclaração, computavam 310 alunos identificados com a cor branca, 19 com a parda, 15 pretos e 2 amarelos.

Quanto ao nível de escolaridade, de acordo com o preenchimento da ficha de matrícula, temos 218 responsáveis que concluíram o 2º Grau (atual Ensino Médio), 160 responsáveis que pararam de estudar entre a 5ª e a 7ª série, 122 responsáveis que concluíram o Ensino Fundamental, 25 pais estão cursando o Ensino Superior e 13 pais que concluíram o Ensino Superior. Ainda temos 44 responsáveis que pararam de estudar entre a 1ª e a 4ª série do Ensino Fundamental, 32 responsáveis não informaram seu grau de escolaridade, além de 06 responsáveis que se identificaram como analfabetos.

A partir do preenchimento das fichas de matrícula para o ano de 2017, acerca das ocupações/profissões, podemos inferir alguns dados⁵⁷: um total de 70 responsáveis não informou sua profissão ou ocupação. Destes, 45 são pais e 25 são mães. É possível relacionar esse fator com situações de desemprego ou subemprego.

De um total de 150 responsáveis que preencheram a ficha de matrícula afirmativamente para o quesito emprego/profissão, foi possível fazer uma identificação parcial das profissões preenchidas de acordo com gênero (pai/mãe).

É possível perceber que há uma variedade muito maior de atividades profissionais para os pais. Provavelmente, para as profissões em que não foi possível identificar por gênero, haja maior predominância de pais. Chama a atenção a menor variedade de profissões das mães e a menor quantidade de mães que trabalham fora de casa. O destaque fica por conta do elevado número de mães que

57 Ver apêndice 1 - Tabela 1: Ocupação/trabalho dos familiares responsáveis (pais e mães) de alunos/alunas da escola (2017).

são donas de casa. Outro dado que se salienta é o número de mães professoras (cabe a ressalva de que 03 dessas são professoras da escola e têm os filhos estudando na mesma).

Seria necessário um estudo mais específico e aprofundado, com critério melhor definido para traçar um perfil profissional de pais e mães mais adequado. Por exemplo, sobre a questão de empregos formais e informais. Mesmo assim, optamos por trazer essa amostragem de forma ilustrativa e complementar, pois em aula foram realizadas atividades que abordaram aspectos das rotinas de trabalho de pais e mães.

Ainda de acordo com as fichas de matrícula, é possível salientar a característica fronteiriça da região do bairro. Verifica-se que a cidade de origem dos alunos e alunas da escola são: predominantemente de Sapucaia do Sul (228), bairro Walderez. Sendo 82 alunos/as moradores de Esteio.

3.3. A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro

Há cerca de 50 anos atrás não existia escola na Walderez, pra estudar as crianças tinham que caminhar muito. A maioria estudava em Esteio na “Capelinha” que hoje se chama Escola Fundamental Santo Antônio Maria Claret (D. Irani).

Foi realizada pesquisa documental nos arquivos da escola identificando o atestado de criação da escola, contudo, as informações que constam são basicamente data, bairro, seriação e assinatura. No restante das documentações arquivadas não foram encontradas informações acerca do contexto local da época, como, por exemplo, a demanda ou reivindicação da comunidade, nem como foi definido o lugar (espaço físico) onde se localiza a escola. Da mesma forma não existe na documentação da escola nada a respeito da escolha do nome da escola.

No dia 04 de março de 1974 foi inaugurada a EMEF José Plácido de Castro.⁵⁸ O processo de nomeação de uma escola é um dos elementos que confere

58 José Plácido de Castro (nascido em [São Gabriel/RS](#), [9 de setembro](#) de [1873](#) — morto em [Seringal Benfica/AC](#), [11 de agosto](#) de [1908](#)), foi militar, lutou na Revolução Federalista ao lado dos derrotados. Descontente com a derrota partiu para o Rio de Janeiro onde trabalhou como inspetor no Colégio

identidade ao espaço escolar. Na busca de referências a respeito não foram encontrados registros se houve processo de consulta comunitária ou mesmo uma escolha democrática. O ato de nomeação caracteriza-se como determinação do poder público municipal, o que fazia sentido dentro do contexto da Ditadura Militar da época. A partir das falas de professoras que estão há mais tempo lecionando na escola confirma-se a descaracterização de uma relação de identidade entre o nome da escola e a comunidade escolar.

O nome da escola refere-se a um militar, a escolha foi feita pela prefeitura. (Carildes Fregapani Pereira, professora de anos iniciais desde 1998, Biblioteca e hora do conto)

“Fiquei sabendo quem era pela televisão em uma minissérie, era um militar” (Ana Beatriz, professora e diretora – 2011 a 2016)

“O nome da escola é em homenagem a um militar chamado José Plácido de Castro. Foi um bravo guerreiro na disputa do Acre, que naquela época não pertencia ao Brasil. Acredito que é a prefeitura quem escolhe o nome” (Claudia Gonçalves da Silva, professora de educação infantil de 1994 até 2011)

“O nome da escola José Plácido de Castro foi imposto pelo município. Era um militar e a comunidade não conhecia (Diolinda, professora aposentada)

A escola foi inicialmente construída de madeira, contava com apenas 7 salas de aula, e ofertava até a 5ª série, com o tempo foi ampliada para atender ao Ensino Fundamental completo. Inicialmente não havia refeitório (que foi construído só em 1979), e a merenda era servida em copos plásticos diretamente na sala de aula. Também não havia salas específicas para SOE, SOP e Direção. Todos esses setores estavam concentrados na Secretaria.

Militar do RJ, também foi fiscal nas docas. Obteve título de agrimensor e em função do ciclo da borracha foi para a região amazônica em busca de enriquecer, assim como muitos migrantes de diversas regiões do país.

Em 1906 José Plácido de Castro foi nomeado governador do Território do Acre e posteriormente foi nomeado prefeito da região do Alto Acre. Ao que tudo indica as disputas de poder na região lhe renderam inimigos e Plácido de Castro foi vítima de uma emboscada em 9 de agosto de 1908, vindo a falecer no dia 11 de agosto, aos 35 anos. No período em que convalescia pediu que seu corpo fosse retirado do Acre, pois se sentia traído. Está sepultado em Porto Alegre, no Cemitério da Santa Casa de Misericórdia. Em 17 de novembro de 2004, José Plácido de Castro foi considerado herói brasileiro como “o Libertador do Acre” e foi entronizado no Panteão da Pátria e da Liberdade.

Fontes consultadas sobre José Plácido de Castro:

<https://educacao.uol.com.br/biografias/placido-de-castro.htm> Acesso em outubro de 2017.

https://pt.wikipedia.org/wiki/Jos%C3%A9_Pl%C3%A1cido_de_Castro Acesso em outubro de 2017.

http://www.jorgeviana.com.br/index.php?option=com_content&view=article&id=97&Itemid=36 Acesso em outubro de 2017.

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1051/59.pdf?sequence=4> Acesso em outubro de 2017.

Com o tempo a “escola antiga” começou a apresentar problemas de conservação (cupins, piso estragado, goteiras) e o espaço ficou inviável para a demanda da comunidade. Desta forma, depois de passados quase três décadas, no ano de 2001 foi iniciada uma reforma e ampliação do prédio escolar. Esse período de reconstrução durou 2 anos, no qual as aulas foram transferidas para o Salão da Igreja que fica em frente à escola. O Salão foi dividido com tapumes adaptando as salas de aula. De acordo com as professoras, aquela época foi de muitos transtornos.

A escola foi reinaugurada em 2003, com um prédio de alvenaria de 3 andares e que acomodou um número maior de salas de aulas e dependências. Contudo, a escola perdeu espaço físico de pátio (restando a quadra de esportes, a calçada ao redor da escola e um espaço minúsculo para a pracinha). Esta característica restringe as atividades ao ar livre e dificulta o recreio. Desde então, a escola só passou por manutenções pontuais. No período atual, o prédio possui diversos problemas de conservação.

As falas das professoras geralmente evocam lembranças de fatos pitorescos que ficaram marcados, esforços individuais e coletivos para superar as dificuldades, como, por exemplo, sobre a professora que improvisou uma biblioteca móvel com um carrinho de supermercado para que os alunos não ficassem sem acessar a biblioteca durante o período da reforma.

Da mesma forma, nota-se que as referências ao histórico da escola ficaram marcadas pela questão estrutural do prédio. Atualmente esse ainda é um dos principais aspectos trazidos pelas falas das professoras: “Ainda tem muito para melhorar. Paredes e pisos estão sempre estragados; a quadra ainda precisa ser coberta” (Professora Carildes). Quase não foram trazidas referências às questões pedagógicas. Apenas uma das falas destaca “avançamos no aspecto liberdade de ação em sala de aula, mas precisamos avançar em discussões sociais e políticas na escola” (Professora Sandra).⁵⁹

59 Entrevistas feitas com professoras da escola para o Projeto do Laboratório de Aprendizagem – anos finais, no ano de 2011: “*Memória do Bairro Walderez e da E.M.E.F. José Plácido de Castro de Sapucaia do Sul*”, sob coordenação da Professora de História Gabriela Schneider. O material coletado na pesquisa encontra-se arquivado e disponível na Biblioteca da Escola.

3.4. Projeto Político-Pedagógico/2014 – 2017

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) que estava vigente durante a realização desta pesquisa foi construído entre o fim de 2013 e início de 2014. O processo de escrita, debate e reflexão para construir do documento, geralmente é feito a cada período de 2 anos, por determinação e com o aval da Secretaria Municipal de Educação (SMED).

A organização da proposta do PPP foi elaborada pela equipe pedagógica e apresentada em reunião para professores e funcionários da escola. O ponto de partida foi uma pesquisa realizada com a comunidade escolar para levantamento de dados e perfil sócio-econômico. Em seguida, houve um processo de debate coletivo para fechamento do documento final que precisou ser aprovado pelo Setor Pedagógico da SMED, para só então entrar em vigor.

O documento é enxuto e pode-se destacar o preenchimento dos requisitos obrigatórios como a caracterização da estrutura escolar, dados e elementos definidos pelas normativas educacionais. O papel político da escola está estabelecido pela “Filosofia da Escola”

um processo contínuo que tem por objetivo capacitar indivíduos a realizarem leitura da realidade, agindo sobre essa e modificando-a, desejamos contribuir para formar cidadãos éticos, autônomos e desacomodados, capazes de atuarem no meio social com criticidade e dignidade, sendo protagonistas e agentes de transformações sociais. (PPP/2014-2017)

As finalidades e princípios da Escola complementam essa filosofia e estão definidas no documento de acordo com a LDB, que prevê a prioridade do pleno desenvolvimento do educando, partindo das suas potencialidades, e

independente de quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais bem como, *gênero*, credo, etnia e condição econômica, o acesso aos saberes e vivências fundamentais para o exercício da cidadania, enquanto cidadãos capazes e instrumentalizados para uma futura inserção no mercado de trabalho e uma participação social responsável, priorizando a escola enquanto espaço social e de construção do conhecimento, pautado no diálogo e na reflexão, a partir das temáticas e problemáticas que compõem a realidade da comunidade escolar. (PPP/2014-2017, *grifo meu*)

É importante ressaltar que esse é o único momento em que há menção a *gênero* em todo o documento. Em 2013, quando da construção deste material, as discussões em torno dessa temática, embora existissem, não tinham tanta representatividade dentro das escolas. Em relação aos fundamentos pedagógicos, o PPP é bastante amplo, o que por um lado garante autonomia aos docentes, por outro não estabelece uma linha de trabalho comum.

Optamos por uma metodologia diversificada, priorizando a tendência progressista, com olhar voltado para as tendências pedagógicas pós LDB (...), que utilize diferentes práticas pedagógicas no desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, que promova o trabalho coletivo, estimulando os educandos a respeitarem diferentes pontos de vista, compartilhando e interagindo no grupo em que estão inseridos. A construção dos saberes escolares tem seu início a partir das trocas de experiências e tentativas dos educandos com base no conhecimento que já possuem (...). A sala de aula será um espaço para trocas, socialização de experiências e interação entre os educandos e educadores. (PPP/2014-2017)

3.5. Início de Percurso: organização do ano letivo de 2017

O ano letivo de 2017 em Sapucaia do Sul iniciou com reuniões de formação pelo município e pela escola. Este momento, geralmente, é tomado por questões burocráticas, como distribuição das turmas, salas, definição de calendário, orientações gerais e pedagógicas. O tempo disponível acaba sendo insuficiente para a construção de planejamentos coletivos. São as afinidades pessoais ou de proximidade de saberes que muitas vezes fazem render planejamentos conjuntos entre alguns professores, contudo esta não é a regra.

Nesse momento inicial também foram organizadas as atividades de acordo com as datas comemorativas ou que estejam previstas no calendário escolar de forma oficial. São elas: Páscoa, Dia das mães, Festa Junina, Dia dos Pais (família), Semana Farroupilha, Dia das Crianças e Semana da Consciência Negra. Para tanto, foram formadas comissões para desenvolverem projetos de atividades para cada data (optei por compor a Comissão da Semana da Consciência Negra).

Também foram definidos os momentos de formação pedagógica e distribuídos ao longo do ano. Geralmente são quatro datas – duas por semestre. Como existe uma demanda muito grande nas escolas tais momentos formativos, muitas vezes, se tornam espaços de extravasar angústias docentes – algo extremamente importante, mas pouco efetivo, à medida que o tempo é exíguo e pouco se produz a respeito. Para o ano de 2017 também estava prevista a reformulação do Projeto Político-Pedagógico da escola, e me inseri no grupo de trabalho para este propósito⁶⁰.

3.6. Estabelecendo a rota: Planos de Estudo e Trabalho do componente curricular História para o 9º ano.

Nos dias subsequentes foi apresentado para a escola o Projeto de Pesquisa de Mestrado Profissional em Ensino de História e formalizada a intenção de realizá-la ao longo do ano letivo com a turma de 9º ano. A partir da concordância da equipe diretiva e pedagógica da escola para a realização do campo de pesquisa, foram iniciados os trabalhos. Da mesma forma que nos anos anteriores, havia feito um planejamento prévio e não fechado⁶¹ para as turmas em que trabalho História (6º, 7º, 8º e 9º anos), baseada no Plano de Estudos do Município (2016 - 2018)⁶² e, nos meus planos de trabalho anteriores (ano de 2016).

Importante salientar que dentro do marco teórico utilizado, os Planos de Estudos e de Trabalho compõem o chamado *currículo prescrito* (SACRISTÁN), ou *currículo pré-ativo* (GOODSON). No caso do Plano de Estudos Municipais, a característica que se destaca é a sua abrangência que não direciona para temáticas específicas, mantendo uma característica de listagem de conteúdos a partir de uma

60 A partir deste grupo para reformular o PPP foi possível utilizar um dos momentos de formação de professores para tratar e aprovar a proposta de projeto temático/transversal, no qual foram debatidos e inseridos no documento abordagens sistemáticas sobre questões de Gênero, Racismo e Bullying para constar como Projeto Temático do PPP 2018 – 2020.

61 Esse planejamento consiste em levar em consideração as autoavaliações finais do ano letivo anterior, o Plano de Estudos para o ano em questão, para traçar um esboço de trajeto para o ano. Contudo, o Plano de Trabalho só é fechado após o período de sondagens, no qual é possível observar o perfil da turma para delinear uma proposta mais consistente, em que mesmo assim, procuro manter o caráter de trabalho em construção permanente.

62 Os Planos de Estudos para a área de História foram elaborados com a participação do grupo de professores de História da rede pública municipal em conjunto com o Setor Pedagógico da SMED. O documento referente ao 9º ano estabelece 80 horas como carga horária anual para o componente curricular História – o que equivale a 2 períodos semanais de 45 minutos cada.

perspectiva de História Integrada e de tradição linear de periodização quadripartite – o 9º ano contempla o período da “História Contemporânea”.

O objetivo geral do ensino de História para o 9º ano destaca a interpretação dos processos históricos e abordagens para que os/as estudantes se percebam como sujeitos históricos. Além disso, salienta-se a referência a “estimular o exercício da cidadania plena, do pensamento crítico, reconhecendo, valorizando e respeitando a diversidade sociocultural” (P.E.M – História, 2016)

Os objetivos específicos estabelecem a comparação entre “formas de produção e organizações sociais”; o reconhecimento da “diversidade humana em todos os seus aspectos: étnico, sociocultural, religiosa e política”; a identificação dos “meios de comunicação e da indústria cultural na construção da cidadania e da democracia”; a compreensão do desenvolvimento das sociedades e suas relações com o meio e “desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos”; “Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos”; “Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura.” (P.E.M – História, 2016)

Ao longo do primeiro mês de aula esse planejamento recebeu ajustes e adequações em relação à realidade da escola, da turma e aos objetivos construídos de acordo com o projeto da pesquisa. O Plano de Trabalho foi aprovado pela Supervisão Pedagógica da escola.

Desta forma, em relação ao Plano de Trabalho⁶³ proposto para o 9º ano, procurou-se enfatizar na formulação de objetivos da construção do conhecimento histórico, a categoria de gênero. Destaco dois trechos dos objetivos gerais traçados para o ensino-aprendizagem de História ao longo dos anos finais do ensino fundamental – espera-se que os/as estudantes consigam

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/9º ano, 2017)

⁶³ Ver apêndice 2: Planos de Trabalho – História/9º ano, 2017. Autoria: Professora Gabriela Schneider

Em relação aos objetivos específicos do ensino-aprendizagem de História para o 9º ano, destacamos aqueles que mais se aproximam do tema trabalhado na pesquisa. Dentre outras metas, pretende-se que os/as estudantes possam

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.
Analisar o papel do direito (civil e internacional) na estruturação e organização das sociedades. (...)
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/9º ano, 2017)

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

Em relação aos critérios de avaliação de aprendizagem, tendo em vista a temática da pesquisa, espera-se que ao longo do ano letivo, os/as estudantes tenham sido 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 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/9º ano, 2017)

Em relação aos conteúdos curriculares, de forma geral, a proposta dos Planos de Estudos Municipais de História organiza-os de forma sequencial, e estabelecendo: para o 6º ano, o estudo das ferramentas da pesquisa histórica, a Pré-História e a História Antiga; para o 7º ano, a História Medieval; para o 8º a no a História Moderna e para o 9º ano a História Contemporânea. Existe a integração da História do Brasil à História “Geral” a partir de um recorte eurocêntrico.

Como já foi visto nos capítulos anteriores, essa perspectiva é predominante como saber histórico escolar nos diversos sistemas de ensino, sendo validada tanto pelas proposições e orientações oficiais, como pelo viés já consolidado da tradição escolar que segue sendo reproduzida, e, desta forma, não se configura uma realidade exclusiva de Sapucaia do Sul ou da EMEF José Plácido de Castro. Também contribui para a manutenção dessa perspectiva o fato de os materiais didáticos (Livros didáticos do PNLD) referendarem essa mesma organização sequencial de conteúdos. A falta de material de apoio diversificado soma-se aos demais fatores que desestimulam propostas alternativas. Os planejamentos de trabalho acabam sendo organizados de formas bastante adequadas a essa perspectiva tradicional. As iniciativas de abordagem diversificadas, com outros referenciais, perspectivas, temáticas ou com definições diferenciadas de temporalidades representam uma desestrutura a esse esquema e, por sua vez, colocam outros desafios.

Neste sentido, a partir da experiência como professora-pesquisadora de História, é possível destacar que este processo de pensar e refletir currículo e prática de sala de aula é uma construção permanente, na qual se precisa lidar com alguns limites postos. Muitos professores e professoras encontram-se diante de uma escolha pedagógica: 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 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.

Desta forma, faz-se 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 9º ano da EMEF José Plácido de Castro. Os ajustes de planejamento dizem respeito a inclusões/exclusões da listagem de conteúdos e adequações a partir de assuntos que não foram abordados no ano anterior, quando a turma estava no 8º ano. Segue planejamento dos conteúdos 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

Ressalta-se que os limites citados anteriormente foram determinantes para essa configuração. Mesmo assim, a partir do reconhecimento dessa condição, se procurou organizar abordagens e atividades que trouxessem a perspectiva de gênero para as aulas de História, com o intuito de refletir questões da realidade em conexão com o processo histórico, a partir desse conceito.

Aqui retomo a discussão feita no Capítulo 2 acerca do processo envolvido na construção dos currículos. De acordo com José Gimeno Sacristán, é preciso atentar para os objetivos educacionais com a finalidade de identificar os “limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares” ao longo dos

percursos trilhados em sala de aula, nos quais tradições e conteúdos “podem e devem ser revisadas e modificadas”. (2013, p. 23). Também retomo o conceito de *currículo em ação*, de Corinta Geraldi (1994), para fundamentar a reflexão sobre a prática de um currículo em permanente construção. No decorrer da minha trajetória em de sala de aula, fui afrouxando algumas amarras, sensibilizando o olhar, observando demandas e procurando encontrar formas de trabalho e/ou temáticas que, sempre que possível: estabelecessem conexões entre conteúdos e a realidade dos/das estudantes assim como com questões relevantes para a sociedade atual; mantivessem a curiosidade ativada de forma a resultar em participação ativa dos/das estudantes durante as aulas. Sendo assim, é necessário que se façam recortes, priorizando alguns conteúdos, excluindo outros. Ressalto que independente do viés metodológico utilizado, a tarefa de dar conta de “trabalhar toda a História” é inalcançável. Agrego relato de experiência da professora de História Verena Alberti em artigo que analisa sua própria prática de trabalho ao abordar temas sensíveis e controversos em suas aulas⁶⁴:

O professor de história – como todo professor – precisa fazer opções: de conteúdos, de métodos, de atividades. Não existe, como sabemos, “toda a história” pronta para ser ensinada. Eu mesma uma época utilizava um livro didático, como professora, que se chamava *Toda história*. A primeira coisa que eu fazia era dizer para os alunos que, apesar de o livro ser grande, aquilo era impossível. (ALBERTI, 2014, p. 1)

Sendo assim, baseadas na definição dos conteúdos, objetivos de ensino-aprendizagem e critérios avaliativos respectivos ao 9º ano, estabelecidos pelo Plano de Trabalho, foram organizadas propostas de trabalho e atividades que colocassem em pauta questões relativas a gênero. A seguir será traçado um panorama do que foi trabalhado nas aulas a partir dos registros dos Diários de Classe trimestrais e das anotações de campo.

⁶⁴ ALBERTI, V. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra proferida no IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades, UFRN, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/17189> Acesso em Julho de 2018.

3.7. Relato das aulas de História – “ninguém nasce mulher, torna-se mulher” (Simone de Beauvoir)⁶⁵

As atividades com a turma de 9º ano da EMEF José Plácido de Castro, Sapucaia do Sul (RS) iniciaram em fevereiro de 2017, mais especificamente no dia 20 de fevereiro. As aulas de História no quadro horário semanal foram distribuídas nos dois primeiros períodos da segunda-feira. Essa disposição dos períodos logo no início da manhã de segunda representa um desafio, pois quebra o final de semana e dependendo do perfil da turma os trabalhos podem demorar a engrenar.

Com a volta às aulas, geralmente há uma agitação característica – é época de colocar em dia as novidades das férias e acostumar-se com o fato de voltar a acordar cedo. O perfil da turma foi melhor traçado com o passar do ano, mas pode ser definido como um grupo bem-disposto, alternando com dias em que a preguiça estava mais acentuada. A partir das primeiras aulas da segunda se retomava o contato com os estudos, que haviam ficado de lado no fim de semana. Algumas vezes se fez necessário utilizar as redes sociais para lembrar a turma de alguma tarefa a ser entregue ou material necessário de ser levado para a aula. A turma era assídua, com poucas faltas, e geralmente interessada e comprometida com as tarefas. Os primeiros dez minutos de aula eram utilizados para realização da chamada, enquanto a turma colocava o papo em dia e chegavam alguns atrasados. O início dos trabalhos partia sempre de uma conversa rápida sobre como estavam as coisas, como havia sido o fim de semana, relato espontâneo de algum acontecimento (fatos pessoais, notícias da televisão). Como estratégia para conectar a turma com a aula, os/as estudantes eram solicitados a ajudar a retomar/responder sobre o assunto que havia sido visto na aula anterior. Em seguida, era especificado para a turma os tópicos que seriam trabalhados naquele dia.

Logo na primeira aula⁶⁶ (20/02) foi explicada, para a turma, a proposta da pesquisa que se realizaria ao longo do ano e foi feito o convite para que todos participassem. Ao ser solicitado que os/as estudantes manifestassem opiniões, embora alguns poucos estivessem indiferentes, não houve discordâncias em relação

⁶⁵ Relato construído a partir dos Registros dos Diários de Classe de História. 9º ano/2017, (ver Apêndice 3)

⁶⁶ “20/02: Combinações gerais, organização para o ano, retorno das auto avaliações (8º/2016)” (Registro do Diário de Classe, 1º trimestre, 2017).

à realização da pesquisa e a maioria da turma demonstrou interesse com a proposta⁶⁷. Este primeiro momento do ano letivo foi dedicado às orientações gerais sobre a escola, aulas de história, materiais, combinados e também, retorno das atividades autoavaliativas do 8º ano/2016. A partir das questões realizadas na autoavaliação, foram selecionados alguns elementos para conversar com a turma.

A grande curiosidade de muitos da turma foi tentar entender como se deu o processo de escolha/decisão para eu me tornar “professora de história”. A segunda questão que mais se repetiu refere-se a compreender os motivos que me levaram (professora da turma no 8º ano) a ter dado tanta ênfase para a questão indígena e negra (processos de domínio, extermínio, escravidão, resistências). As perguntas colocadas: “A professora tem parentes indígenas?”; “Tem parentes de origem negra?”. Ainda: “Você concorda com as coisas que aconteciam no passado?” (pergunta feita por uma aluna negra); “Qual é a tua visão referente a sociedade negra no Brasil (Colonial – atual) e qual teu sentimento ao falarmos sobre o feito branco sobre os negros?”. A partir desses exemplos, é possível verificar que a noção de legitimidade para que algum tema seja abordado de forma mais enfática, parece estar ligada, no entender dos/das estudantes, às conexões de afetação pessoal que o mesmo produza. Foi possível confirmar esse viés a partir do relato de uma aluna: “sou filha de pai negro que sofre racismo, acho importante desconstruir isso”, sendo essa a única fala que se colocou como parte envolvida desse processo histórico que é a relação racial no Brasil. A mesma aluna foi a que fez a pergunta: “Sora, você é feminista?”

Tais elementos renderam conversa por todo um período no qual foi enfatizada a importância de, ao se estudar História, tentar-se estabelecer conexões com a sociedade atual, assim como se perceber a construção dos processos históricos pela importância do que produz socialmente, não necessariamente precisa estar diretamente ligado à vida pessoal, mas que indiretamente temas como a questão indígena e negra determinam hoje uma sociedade excludente e racista, da qual pessoas brancas não sofrem as mesmas consequências, inclusive estando em posições de “vantagem”.

67 A turma foi informada acerca do Termo de Consentimento (ver modelo no apêndice 4) que precisaria da concordância dos responsáveis para a realização da pesquisa e utilização dos materiais produzidos em aula pelos/as estudantes.

Importante observar esse elemento relatado a partir da compreensão dos processos de abstração da aprendizagem. A impressão é que se não é possível visualizar um vínculo direto, um elo de ligação concreto entre o processo de escravidão colonial e o racismo atual, o estabelecimento de uma relação histórica entre os processos fica comprometida.⁶⁸.

A pergunta sobre a “Sora” ser feminista, foi abordada na aula seguinte quando foi discutido sobre o dia 8 de março, dia da mulher.

Na aula do dia 6 de março⁶⁹, foi trabalhada a leitura e debate de um material informativo a respeito do Dia da Mulher⁷⁰, produzido pela professora, a partir de compilação de dados e estudos (em anexo). Intitulado “8M – 8 de Março: ‘dia da mulher’ é dia de LUTA”, o material expôs dados sobre violência contra a mulher no Brasil, um histórico a respeito das lutas das mulheres por direitos ao longo da história, localizando o início desse movimento no século XVIII, com a Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, de Olympe de Gouges assim como as lutas das mulheres operárias durante a Revolução Industrial. O texto identificou o movimento grevista das mulheres tecelãs e o incêndio na fábrica de tecidos em Nova Iorque que matou as operárias no dia 8 de março de 1857 como um dos fatos fundadores para a data do 8 de março ser lembrada para homenagear mulheres que morreram em luta por seus direitos.

Neste material também constaram dados informativos sobre “quando esse dia passou a ser o Dia da Mulher”, além de propor reflexões a respeito da necessidade de existir esse “dia” na atualidade e detalhou um histórico dos principais acontecimentos envolvendo a situação das mulheres e a conquista de direitos no Brasil ao longo do período que abrange os séculos XIX – XX.

O material estava ilustrado com o símbolo do feminismo, um quadrinho da Mafalda gritando “Basta!”, e a referência do Disque Denúncia Violência contra a Mulher “180”.

68 Verifica-se a gravidade dessa falta de consciência histórica na sociedade brasileira, quando o atual presidente eleito do país, em período de campanha, se posicionou contrário à existência de uma dívida histórica com a população negra, argumentando que pessoalmente (ele) não escravizou ninguém. (Programa Roda Viva com Jair Bolsonaro, 31/07/2018, TV Cultura, disponível em: http://tvcultura.com.br/videos/65961_rodaviva-jair-bolsonaro-30-07-2018.html)

69 “06/03: Atividade – leitura e debate sobre o 8 de março (Dia da Mulher)” (Registro do Diário de Classe, 1º trimestre, 2017)

70 Ver apêndice 5.

Foi feita a leitura mediada pelas explicações da professora e debates opinativos. Retomou-se a curiosidade colocada na autoavaliação de uma aluna, sobre a professora ser 'feminista'. A minha resposta foi afirmativa e em seguida foi feita uma breve explicação sobre o movimento feminista, salientando os elementos históricos colocados no texto informativo. Uma aluna deu sua opinião sobre “andar na rua com os seios de fora” não ser uma forma “correta” de reivindicar direitos para as mulheres, pois dessa forma, não estavam se dando o respeito. Aproveitei para propor reflexões sobre quais situações ou momentos o corpo das mulheres à mostra é aceito pela sociedade. Alguns citaram a pornografia, outros as propagandas. Pontuei que geralmente são situações nas quais o corpo das mulheres é considerado um objeto do prazer alheio. Sugeri que não é necessário concordar nem achar bonito, mas que era uma reflexão interessante perceber que quando a própria mulher utilizava seu corpo da forma que quisesse, no caso para protestar, isso causava mais estranheza e repulsa do que nos outros casos citados. Na sequência foi feita uma distinção básica entre “machismo” – crença de que os homens são superiores às mulheres, supervalorização das características masculinas em detrimento das femininas, predominância de direitos e privilégios para os homens; e “feminismo” – luta por direitos iguais para homens e mulheres. Foi salientado que em uma sociedade formada por padrões machistas, as atitudes e comportamentos que reproduzem esses valores são compartilhados tanto por homens quanto por mulheres.

A turma se mostrou curiosa sobre a metodologia das estimativas de dados sobre a violência contra a mulher “como eles sabem que uma mulher é morta a cada 2 horas?”. Foi explicada, de forma geral, que a metodologia da estatística utiliza um cálculo que faz a média, a partir do número total de casos registrados ao longo de um ano todo dividindo-se o resultado por unidades de tempo menores (dias, horas...) para dar uma dimensão mais visível e, geralmente, mais impactante. Foi feita a ressalva de que mesmo se ao longo das últimas 2 horas não houvesse nenhum assassinato de mulher registrado, em alguns outros momentos, como finais de semana, esses índices poderiam aumentar, o que contabilizaria nos cálculos estatísticos.

Outra questão que se destacou foi o sentimento de indignação da turma quanto aos dados e fatos informados. Houve demonstrações mais exaltadas por

parte das meninas e alguns dos meninos também se posicionaram verbalmente. Seguem algumas manifestações colocadas por algumas pessoas da turma gerando concordâncias e também certo debate: existe o entendimento por parte de alguns de que as penalidades para quem comete crime de violência contra a mulher é muito branda, ou seja, “não dá nada”, em consequência houve um forte apelo ao endurecimento das penalidades, prisão perpétua e pena de morte para crimes graves como estupro e feminicídio.

Terreno perigoso essa seara, pois sempre é uma discussão intensa e baseada nas emoções que o tema desperta. Procurei ter cuidado ao colocar algumas informações na forma de questionamentos como forma de provocar a reflexão. Desta forma, salientei a importância de não confundir justiça com vingança. Praticar justiça com as “próprias mãos” pode parecer uma saída em um sistema que é falho, contudo, como resultado tem-se: dois crimes praticados, sendo um deles com o objetivo de vingar o crime inicial. Um problema e tanto. Ainda, a aplicação de qualquer penalidade por parte dos órgãos do judiciário precisa estar prevista em lei. Na legislação brasileira as penalidades são a restrição da liberdade em regime fechado ou aberto e semi-aberto, com o tempo determinado pela tipificação do crime cometido e agravantes. Nos códigos de lei brasileiros não estão previstos nem pena de morte, nem prisão perpétua. Para isso, precisaria haver uma reformulação das leis. Pode-se perguntar: esse tipo de mudança resolveria o problema ou criaria outros? Neste caso, caberia analisar os dados de lugares em que existem essas penalidades instituídas e verificar se isso representa a diminuição real da criminalidade. Outra reflexão sugerida foi: ao condenar um crime de morte com pena de morte, o Estado e a sociedade têm que resolver um dilema moral. Será que teríamos outras saídas? Outras formas de lidar com esse problema?

Algumas perguntas colocadas por alguns meninos: “Por que só tem lei para mulher?” “E quando e o homem que é agredido? Porque também tem mulher que agride” causaram uma forte rejeição por parte das meninas, mas houve algumas concordâncias principalmente entre os próprios meninos, na forma de piadas. Foi preciso intervir para mediar a situação e a turma foi questionada a respeito do que conhecia sobre a Lei Maria da Penha. A maioria mostrou desconhecer detalhes da lei: “serve pra homem que bate em mulher”; Houve referência a situações de uso indevido da lei: “a mulher usa essa lei pra se vingar do cara”. É interessante

observar como essas opiniões que trouxeram para a sala de aula acabam repercutindo debates de redes sociais que buscam desqualificar a luta feminista creditando as leis voltadas aos direitos das mulheres a uma forma de vitimização.

A todas as situações a turma espera respostas, posicionamentos, informações de parte da professora. Em virtude do debate e do desconhecimento geral do tema, dei-me conta, inclusive, do fato de nunca ter trabalhado de forma específica com essa lei em aula.

A partir dessas questões, seguindo o percurso proposto de um currículo em construção, na aula do dia 13/03⁷¹ foi proposta para a turma uma pesquisa direcionada a respeito da Lei Maria da Penha (11.340/2006)⁷². A pesquisa deveria ser extraclasse e entregue no período de duas semanas.

Foi informado que a turma assistiria a um filme que trata de uma das fases do movimento feminista, e traz elementos sobre a situação das mulheres em outra época histórica. Em seguida se retomou o histórico sobre o movimento feminista e foi escrita no quadro a conhecida frase de Simone de Beauvoir (1908-1968): *“ninguém nasce mulher, torna-se mulher”*. Foi solicitado que os alunos e alunas copiassem a frase, o nome da autora e o período em que ela viveu. Questionou-se a turma sobre o que a frase queria dizer, diante do silêncio, foi comentado que a prova do Enem/2015 trouxe essa frase entre outras referências como tema de redação. Salientou-se para a turma que a frase isolada parecia não fazer sentido por si só, por isso precisava ser vista em seu contexto: a obra da autora, que foi uma importante pensadora francesa, que publicou livros e se dedicou a estudar como a sociedade está organizada em termos de desigualdades entre homens e mulheres e que tais desigualdades estão ligadas às formas como homens e mulheres são construídos/as socialmente. Para estimular a reflexão da turma, coloquei algumas indagações: “será que é possível construir uma mulher? E um homem? Será que ser mulher é igual em todos os lugares do mundo? Aqui e no oriente médio? Será que ser mulher foi sempre igual em todas as épocas da história? Será que somos mulheres do mesmo jeito que eram as nossas avós e bisavós? Será que alguma coisa mudou?”

71 “13/03: Conversa sobre Xenofobia, Feminismo. Pesquisa sobre a Lei Maria da Penha;” (Registro do Diário de Classe, 1º trimestre, 2017).

72 Ver modelo da atividade de pesquisa sobre a Lei Maria da Penha no Apêndice 6.

O objetivo das intervenções que foram feitas por mim ao longo dessa aula, não tiveram o objetivo de estabelecer conclusões, mas de deixar reflexões reverberando nos processos de análises de cada um.

Além da orientação sobre a pesquisa que deveria ser realizada, a aula também seguiu por outros assuntos. Os alunos fizeram questionamentos acerca de notícias que circularam na mídia sobre a política de Donald Trump (EUA) contra a imigração de muçulmanos. Desta forma, foi necessário realizar uma explicação sobre “xenofobia”, a partir da construção etimológica da palavra e aproveitando para salientar que era o mesmo processo de outras “fobias” como a “homofobia”). Apesar do interesse pelo assunto não se estendeu a discussão, que seria retomada adiante.

Na aula seguinte (20/03)⁷³ a turma assistiu ao filme “As Sufragistas” (2015, gênero drama histórico, direção de Sarah Gavron). Como introdução ao filme, foi feita uma breve contextualização de que o mesmo buscou representar o movimento pelo voto feminino na Inglaterra, baseado em fatos do início do século XX, trazendo a realidade vivida pelas mulheres trabalhadoras. Além do processo de luta pelos direitos políticos, foi enfatizada a necessidade de que ao longo do filme a turma prestasse atenção às representações das condições gerais de trabalho, vida e relações afetivas. Foi solicitada a realização de uma atividade com questões de reflexão com objetivo de fugir do clássico “resumo” do filme e buscando que os e as estudantes colocassem suas percepções⁷⁴.

No dia 27/03⁷⁵, a indicação foi para que a turma trabalhasse com o livro didático⁷⁶ pág. 22 e 23, nas quais há textos, imagens e exercícios de análise de fontes históricas sobre o movimento sufragista, inclusive trazendo referências de uma das lideranças da época, Emeline Panckurst, retratada como uma das personagens do filme “As Sufragistas”.

Durante essa mesma aula, a turma foi orientada a realizar uma atividade de pesquisa com familiares a respeito da escolaridade⁷⁷. O objetivo da proposta foi

73 “20/03: Filme “As Sufragistas”, atividade de análise;” (Registro do Diário de Classe, 1º trimestre, 2017).

74 Ver modelo de atividade reflexiva sobre o filme “As Sufragistas”, no Apêndice 7.

75 “27/03: Retorno dos trabalhos, reflexões; Pesquisa sobre escolaridade familiar;” (Registro do Diário de Classe, 1º trimestre, 2017).

76 Ver anexo 3: PELLEGRINI, Marco César. *Vontade de Saber*, 9º ano. 3 ed. – São Paulo: FTD, 2015, pg. 22 e 23.

77 Ver Modelo de Pesquisa sobre Escolaridade Familiar, no Apêndice 8.

possibilitar a percepção da desigualdade de acesso, permanência e nível de ensino dos próprios familiares de acordo com a categoria de gênero.

A última parte desta aula foi dedicada à devolução dos trabalhos realizados até então, com comentários coletivos para a turma, destacando alguns pontos e esclarecendo outros que pudessem ter ficado confusos.

As aulas e atividades do mês de Abril⁷⁸ não tiveram ênfase na categoria de gênero, contudo estas questões foram retomadas ao trabalhar o tema da Revolução Industrial e as diferentes e desiguais condições de trabalho às quais estavam submetidas mulheres e crianças. Foi retomada a referência ao filme “As Sufragistas” para exemplificar a permanência das péssimas condições de trabalho ao longo de todo o período que abrange as fases da Revolução Industrial, chegando ao século 20 (período do movimento sufragista), praticamente intactas.

Em uma das aulas de Abril surgiu a polêmica em torno de um programa de TV (Big Brother Brasil) no qual as filmagens mostravam um relacionamento abusivo entre um casal de participantes. Os comentários tomaram a atenção das meninas que estavam interessadas em debater o assunto, mas só entre elas. Como não havia um apelo geral pelo assunto, foi proposta a idéia de que houvesse um momento de encontro fora de horário de aula “só para as meninas”, o que foi viabilizado para a mesma tarde. Seis meninas se reuniram para conversar. O momento foi utilizado pelas mesmas para despejar suas revoltas, incompreensões, indignações, mas também desejos e a necessidade de falar sem travas e serem ouvidas com atenção e respeito.

Dos registros feitos a respeito dos assuntos abordados nessa roda de conversa destacam-se: a desigualdade na distribuição das tarefas domésticas, destinadas às meninas; as inquietações da adolescência, relações humanas e afetivas, a dificuldade de relação com os pais (falta de abertura para o diálogo e

78 “03/04: Atividades com o livro; Leitura e análise crítica sobre Reforma do Ensino Médio (panfleto do governo federal);

10/04: Texto – Revolução Industrial

17/04: continuação ‘Revolução Industrial’

24/04: texto: “O que é Mais-Valia” e atividades com o livro didático; Debate sobre Paralisação contra a Reforma da Previdência (28/04)” (Registro do Diário de Classe, 1º trimestre, 2017)

- Importante ressaltar o que os dois momentos de debates com foco político foram colocados a partir da minha iniciativa como professora, buscando colocar em aula informações, elementos para que aos estudantes fosse possível compreender com um pouco de clareza os acontecimentos da história imediata do país. Os dois momentos foram muito produtivos, com muitas dúvidas e explicações sobre a organização dos sistemas de ensino, assim como o funcionamento da previdência social, uma pauta que fez parte da luta dos trabalhadores ao longo do século XX.

aceitação); as disputas entre meninas pelos meninos; a dificuldade de se aceitar e ser feliz mesmo fora dos padrões estéticos; a pressão por tomar rumo na vida; como lidar com as emoções e frustrações ao longo da vida; a depressão como um processo muito forte e que precisa ser tratado seriamente sem ser ‘glamourizado’.⁷⁹

No mês de Maio⁸⁰ foram trabalhadas questões conceituais sobre sistemas políticos e econômicos, trabalho, cultura e ideologia, a partir do livro didático, dos diálogos e mediações conduzidas durante as aulas. Foi preciso retomar e aprofundar o estudo sobre os sistemas políticos, especificamente o caso do Brasil atual, principalmente em função dos acontecimentos desde 2016 e a espetacularização dos fatos⁸¹.

A categoria de gênero voltou a circular quando a turma assistiu ao filme “Tempos Modernos”, de Charles Chaplin, 1936. Embora retrate o contexto da Recessão nos Estados Unidos pós-Crise de 1929, é comum que professores de História o utilizem para ilustrar aspectos da industrialização. Foi com esse objetivo e com essas ressalvas que o filme foi trabalhado. A turma foi orientada sobre os pontos a serem observados durante o filme: “sistema de produção em série; condições de vida e de trabalho da classe trabalhadora; representações de gênero presentes sobre a época retratada”. Foi solicitada a realização de uma atividade sobre o filme com questões de análise.

79 Cabe ressaltar que esse tipo de prática de atividades extra-classe não é muito comum na escola. Não há carga horária destinada para este objetivo. Às vezes, quando professores possuem carga horária sobrando, acaba desenvolvendo alguma atividade de reforço em turno inverso. Neste caso, como possuo carga horária de 20 horas semanais, em algumas situações tenho disponibilidade de tempo, contudo é uma situação à parte, que não conta como hora trabalhada nem para mim, nem para estudantes. Em relação à roda de conversa ocorrida, eu, como uma figura que representava o mundo adulto e a figura de uma mulher com quem elas estabeleceram um elo de confiança, procurei fazer algumas mediações para acalmar a ansiedade de todas as falas, embora elas estivessem muito mais necessitadas de falar e pouco propensas para ouvir. Procurei frisar que a adolescência é fase na qual se intensifica a construção da nossa identidade e personalidade, quem somos e como nos relacionamos e que o interessante era a possibilidade que elas estavam tendo de já questionar as normas sociais, os padrões. Refletir e ter consciência sobre como vamos sendo nós mesmas no mundo, embora pareça algo que queremos ver resolvido, é justamente esse processo de autoconhecimento que nos auxilia nas escolhas de vida e de caminhos a serem percorridos. Saí dessa roda de conversa com a nítida sensação de ter encontrado e conversado com o meu “eu-adolescente” de tantos anos atrás, só que sem ter tido oportunidade de uma roda de conversa... e sem muita convicção se as poucas palavras que eu disse fizeram algum sentido ou diferença em todo aquele redemoinho de emoções. (reflexão pessoal)

80 “08/05: Questões sobre Sistema político, trabalho e cultura (a partir do Livro Didático);

15/05: correção coletiva das questões e debate; Filme: Tempos Modernos (Charles Chaplin);

22/05: Definições conceituais – trabalho, política, economia; esquema sobre Sistema Político Brasileiro.

29/05: Definições conceituais – ideologia; Atividade com História em Quadrinho” (Registro do Diário de Classe, mês de Maio, 1º trimestre, 2017).

81 Golpe à presidente Dilma Rousseff e seus desdobramentos.

Em Junho⁸² iniciou o 2º Trimestre e as aulas foram direcionadas para aprofundar o estudo sobre as Teorias Sociais do Século 19. O assunto é complexo e exigiram um tempo considerável das aulas. Ao serem trabalhados textos e atividades surgiu a demanda de detalhar aspectos e informações complementares principalmente sobre Anarquismo e Comunismo. Solicitei a uma colega, professora de anos iniciais da escola que pudesse compartilhar com a turma a sua experiência pessoal de ter visitado Cuba. Ela organizou uma palestra, com fotos e dados a respeito de como funciona o sistema comunista na ilha, trazendo o seu olhar e também colaborando para esclarecer algumas questões polêmicas.

No decorrer dessa sequência, foi solicitada à turma uma segunda pesquisa com familiares, de observação de rotinas de vida e trabalho das pessoas adultas da casa. O objetivo foi retomar aspectos da primeira pesquisa com familiares a respeito do nível de escolaridade, buscando perceber os tipos de trabalhos, justamente para fazer a relação com as categorias de classe trabalhadora e observar as condições de trabalho existentes. Foi retomada a demanda colocada pelas meninas a respeito da sobrecarga das atividades da casa para as mulheres e a proposta de atividade foi adaptada (em outras oportunidades essa pesquisa havia sido feita apenas com um membro familiar), sendo solicitado que cada um observasse dois familiares, um de cada gênero, para tornar visível essa diferenciação no engajamento com tarefas domésticas.⁸³

No mês de julho⁸⁴, mesmo cortado pelo recesso escolar de uma semana, foi dada continuidade aos conteúdos programáticos: 2ª fase da Revolução Industrial e seus desdobramentos (Imperialismo). Foi proposta uma atividade sobre o direito das meninas à educação baseada em um texto sobre Malala Youzafzai buscando manter o tema das desigualdades de gênero com o olhar lançado para outro espaço

82 Mês Junho:

05/06: Estudo “Teorias Sociais do século 19 (Liberalismo, Socialismos, Anarquismos – atividades);
12/06: Correção das atividades; Diferenciação entre Opinião e Teoria; Texto: “Propriedade privada, pública e coletiva”

19/06: Finalização do estudo das Teorias Sociais;

26/06: Palestra sobre Cuba e o Comunismo; (Registro do Diário de Classe, mês de Junho, 2º trimestre/2017).

83 Ver modelo da atividade de pesquisa sobre a Rotina de Vida e Trabalho (pais e mães) no Apêndice 9.

84 Mês – Julho

03/07: retomada sobre Iluminismo (dúvidas)

10/07: Leitura – livro didático 2ª fase da Revolução Industrial

17/07: Atividades com o livro; Autoavaliação do semestre;

31/07: Texto Malala Yousafzai e o direito das meninas estudar; atividades interpretativa;

territorial e cultural – países do Oriente Médio e Ásia – palco dos domínios imperialistas do século XIX. Foi solicitado que cada um da turma procurasse estabelecer possíveis relações, de estranhamento e/ou semelhanças entre trajetórias de vida e famílias (de Malala; dos e das estudantes).⁸⁵

Para verificar como as questões de gênero estavam sendo compreendidas ao longo do 1º trimestre/2017, foi realizada atividade autoavaliativa.⁸⁶ Buscou-se perceber se e como gênero seria abordado de forma espontânea pelos e pelas estudantes; também foi proposto um questionamento específico com intencionalidade a esse respeito (questão 6).

Em agosto⁸⁷, houve uma alteração nas atividades previstas, em função de uma demanda colocada pela equipe pedagógica da escola, com a sugestão de que cada professor fizesse alguma atividade direcionada ao Dia do Estudante (11 de agosto). Nesse momento se aproveitou para oportunizar que a turma do 9º ano assistisse ao documentário “Nunca me sonharam”⁸⁸ que aborda diferentes realidades de adolescentes e jovens do Brasil em diversos contextos escolares expondo suas reflexões sobre educação, juventude, perspectivas de vida e futuro. Foi realizada uma roda de conversa e, em seguida, os e as estudantes fizeram uma reflexão escrita procurando relacionar situações significativas do documentário com suas vivências pessoais.

Nas aulas seguintes, foram trabalhadas as disputas imperialistas na Ásia e África. A ênfase foi o estudo a respeito do conceito de etnocentrismo e a construção de teorias racistas que embasaram a ideologia do Imperialismo. Desta vez a categoria de gênero não esteve destacada na forma de atividades intencionais, contudo, houve debates reflexivos ao longo das aulas com questionamentos feitos para a turma se era possível observar questões de gênero perpassando o conteúdo trabalhado (Imperialismo). Algumas manifestações de alunos foram no sentido de

85 Ver modelo da atividade sobre Malala Youzafzai e o direito das meninas estudar no apêndice 10.

86 Ver Modelo de atividade autoavaliativa 1, no Apêndice 11.

87 Mês – Agosto

07/08: Fases do Capitalismo; Imperialismo – esquema; orientação de leitura (Congo Belga/Guerra do Ópio)

14/08: Filme: nunca me sonharam – atividade reflexiva

21/08: Orientação de leitura/filmes sobre nazi-fascismo; Estudo com livro didático: Etnocentrismo e Partilha da África

28/08: Esquema Imperialismo; texto: ideologia do imperialismo; (Registro do Diário de Classe, Mês de Agosto, 2º trimestre/2017).

88 *Nunca me sonharam* (documentário, direção: Cacau Rohden, Maria Farinha filmes, Brasil, 2017)

dizer que não, pois não houve menção direta a esse tema. Segui a reflexão, perguntando da possibilidade de que gênero estivesse presente, mesmo que não estivesse em evidência. Para tanto, coloquei a referência ao predomínio do gênero masculino nas relações de poder estabelecidas à época do século XIX, sendo exceção as mulheres que ocupavam lugares de poder, como o caso da Rainha Vitória, da Inglaterra, cuja atuação esteve reproduzindo a lógica patriarcal existente. Ainda foi salientado que, mesmo os processos de dominação e resistência nos territórios colonizados estiveram organizados de acordo com tal lógica, sendo o uso da violência, os abusos contra as mulheres uma forma de controle. Uma das exceções foi ressaltada a partir do texto trabalhado anteriormente sobre Malala Yousafzai, a partir da ação da jovem Malalai, que se tornou símbolo na luta de resistência do povo afegão contra os ingleses e serviu como inspiração para os pais batizarem Malala.

Também foi encaminhado um trabalho a ser realizado a partir de sugestões de livros de literatura, filmes, documentários e revistas, com as temáticas – imperialismo, cultura asiática e africana, nazi-fascismo e ditaduras militares, preconceitos, xenofobia, contatos com culturas diferentes. Foi organizada uma prateleira na biblioteca reunindo vários materiais com esse enfoque. A turma foi orientada sobre as atividades de reflexão a serem feitas a respeito dos materiais escolhidos por cada um, com objetivo de proporcionar contato prévio com esses temas que seriam trabalhados adiante.

No mês de Setembro⁸⁹ findou o 2º trimestre e iniciou o 3º. Para fechar o estudo sobre Imperialismo a turma assistiu ao filme australiano “Geração Roubada”, direção de Phillip Noyce (2002). O filme é um drama histórico que aborda a segregação racial e o genocídio dos aborígenes durante o domínio imperialista inglês na Austrália. A partir da história real de três meninas que foram retiradas da convivência familiar e enviadas para uma espécie de centro de treinamento onde seriam “civilizadas”. Os homens aborígenes haviam sido dizimados ou viraram trabalhadores forçados em empreendimentos coloniais. As mulheres ficaram isoladas em seus territórios, e com seu modo de vida tradicional desestruturado.

89 Mês – Setembro

04/09: Filme: “Geração Roubada”, análise reflexiva

11/09: Devolução de atividades, correções; Atividade avaliativa trimestral;

18/09: Linha de Tempo: Brasil Colônia – Império; revoltas regenciais – Guerra dos Farrapos

25/09: Atividades sobre Guerra dos Farrapos

Eram povos caçadores/coletores, mas seus vastos territórios haviam sido cercados – as mulheres que restaram passaram a depender dos mantimentos doados pelo serviço colonial. As meninas que eram roubadas pelos guardas do serviço colonial eram treinadas para virar serviçais de famílias inglesas. O filme retrata a fuga das três meninas e a saga de sua volta, percorrendo cerca de 2.000 quilômetros para casa. A reflexão sobre o filme constou como parte da avaliação trimestral⁹⁰. Não foram feitas questões direcionadas a gênero, mas havia a possibilidade de serem abordadas nas construções das respostas individuais.

Em virtude de Setembro ser o mês em que acontecem eventos envolvendo a Semana Farroupilha, os planejamentos curriculares novamente foram adaptados em função da solicitação por parte da equipe pedagógica da escola para que fossem feitos trabalhos e atividades com este enfoque. Como foi explicitado anteriormente, em relação à organização das comissões para o ano letivo, a comissão que havia ficado responsável por esse projeto, não realizou planejamento prévio, ficando a cargo de cada professor/a realizar alguma atividade. Nas aulas de História, especificamente, esta temática é trabalhada como parte dos conteúdos ou, dependendo do contexto, como atividade temática. Como inicialmente não constava no planejamento do 9º ano, foi realizada aula expositiva e, através da construção de uma linha de tempo, retomada a contextualização do período do Brasil Imperial para tratar do processo da Independência e das Revoltas Regenciais – coube destaque para características, diferenças entre objetivos e resultados, enfatizando a distinção entre “revolta” e “revolução”. Esse é sempre assunto delicado de ser trabalhado, pois mexe com tradições e sentimentos de afetividade a respeito de uma versão do passado que é cultivado em espaços de tradicionalismo. As escolas cumprem um papel colaborativo fundamental para a reafirmação desses cultos como algo dado (naturalizado) desde os anos iniciais. Nesse sentido, as propostas de abordagem que procuram contextualizar, desmistificar, desconstruir e reconstruir significados a partir das evidências e pesquisas historiográficas encontram resistência.

A abordagem realizada procurou historicizar os fatos e a posterior construção de um passado ideal tradicionalista, enfatizando que há a construção de narrativas nas quais existe o silenciamento sobre fatos como a Batalha de Porongos, ou a

90 Ver Modelo da atividade avaliativa no Apêndice 12.

construção de um hino regional repudiado pelo movimento negro por justificar o escravismo.

Iniciaram as atividades do mês de Outubro⁹¹ e foi preciso uma orientação específica em relação ao trabalho que foi proposto com livros de literatura, pois a turma não estava realizando o mesmo. Foi possível perceber a partir de algumas falas que a turma estava se sentindo sem referências para a escolha dos materiais. Foi então realizada uma aula na Biblioteca da escola, para mostrar os livros, os vídeos, com explicações a respeito de cada material na tentativa de instigar a curiosidade. A estratégia foi fazer com que cada um já saísse da aula com materiais emprestados, para agilizar o processo do trabalho, que consistiu na leitura de um livro de literatura e na apreciação de um filme ou documentário. Para cada um dos materiais escolhidos deveria ser realizada uma análise a partir de um roteiro pré-organizado.

As atividades nas aulas seguiram com os tópicos do fim do período escravista no Brasil com o estudo das legislações que tratavam da questão de forma gradual, desde a proibição do tráfico. A ênfase dada foi para a Lei de Terras de 1850 como estratégia criada para restringir o acesso à propriedade pela população empobrecida (ex-escravizados inclusive). O fim do Império no Brasil foi abordado a partir do golpe militar e interesses das elites agrárias que não viam mais seus interesses representados pelo Império. A organização da República Velha foi contextualizada a partir das oligarquias agrárias e políticas regionais fortalecendo o Coronelismo e a estrutura corrupta que se consolidou e se estendeu por outros períodos históricos. Foi enfatizado o estudo sobre Constituição de 1891, a instituição do Estado Laico e a restrição dos direitos políticos (às mulheres e analfabetos), econômicos e sociais que desencadearam uma série de movimentos sociais de resistência (Canudos e Contestado, Revolta da Vacina, Revolta da Chibata, Movimento Operário, Movimento pelo Voto Feminino no Brasil).

91 Mês – Outubro

02/10: Correção de atividades. Observação dos materiais (livros e filmes) sobre nazi-fascismo;

09/10: Esquema: fim do Império (BR) – fim da escravidão;

16/10: República Velha – Oligarquias e Movimentos Sociais e Resistência (livro didático e atividades);
23/10: Atividade sobre “ser guri” e “ser guria”, a partir do doc “The mask you live in” (assistido na aula de ciências);

30/10: Correção das atividades com o livro; (Registro do Diário de Classe, mês de Outubro, 3º trimestre/2017).

Foi realizada uma atividade conjunta dos componentes curriculares História e Ciências, na qual a turma assistiu ao documentário “The mask you live in” (disponível no catálogo da Netflix). O documentário problematiza as formas de socialização, educação às quais os garotos estão submetidos desde a infância. A partir de depoimentos e falas de especialistas, o objetivo do documentário é questionar o padrão de masculinidade heteronormativa e machista que, mesmo quando é sutil não deixa de ser nocivo à sensibilidade humana. O documentário foi assistido na aula de Ciências e as atividades reflexivas foram realizadas, separadamente na aula de Ciências e na aula de História.

Em História foi pedido à turma uma reflexão por escrito a respeito dos aspectos que cada um/uma acharam mais importantes. Também foi realizada com a turma uma atividade a respeito do que significa ser “guri” e ser “guria” em nossa sociedade⁹² - essa mesma atividade havia sido feita com a turma quando estavam no 6º ano, a proposta foi verificar quais seriam as respostas, passados quatro anos, com o intuito de estabelecer um olhar comparativo para as respostas de ambos os momentos, tornando possível observar mudanças e permanências nas formas de pensar sobre tais questões.

No mês de novembro⁹³ foi organizada uma atividade avaliativa – produção textual a respeito da República Velha. Foi trabalhado o processo de disputas imperialistas e a Primeira Guerra Mundial, o período entre-guerras, crise de 1929 e a ascensão do nazifascismo.

As aulas do mês de dezembro⁹⁴ foram dedicadas às avaliações e ao fechamento do projeto. A atividade final⁹⁵ foi um trabalho em grupo com reflexões a respeito de gênero. Cada grupo recebeu alguns materiais produzidos para serem consultados, além da devolução dos trabalhos que foram feitos ao longo do ano;

92 Ver modelo de atividade “Reflexão sobre ser menino e ser menina a partir do documentário “The mask you live in” - atividade em parceria com a disciplina de ciências, no Apêndice 13.

93 Mês – novembro

06/11: Esquema sobre Constituição de 1891 e Cidadania. Orientação de atividade avaliativa sobre Rep. Velha;

13/11: Esquema 1ª Guerra Mundial, leitura capítulo do livro;

20/11: Atividade com livro: nazi-fascismo no período entre-guerras; Crise de 1929, slides, debate;

27/11: Atividade de lançamento do livro de poemas (Projeto – Português)

94 Mês – Dezembro

04/12: Avaliação trimestral

11/12: Atividades avaliativas sobre questões de gênero

18/12: Confraternização e finalização das atividades do ano

95 Ver modelo de atividade final sobre gênero no Apêndice 14.

além das questões que deveriam ser analisadas, debatidas e respondidas pelo grupo.

Para finalizar esse capítulo, deixo registradas algumas percepções sobre o trabalho com gênero ao longo do andamento das aulas de História. Destaco o interesse inicial da turma em saber quais eram as minhas ligações pessoais com os assuntos abordados em aula (questões que foram feitas sobre gênero e raça). Da mesma forma, em uma série de outros debates os próprios estudantes colocaram suas as referências pessoais como parâmetros ou pontos de partida. Cito aqui as opiniões pré-concebidas sobre feminismo – associando-o a uma falta de moral ou exibicionismo das mulheres e as opiniões sobre usos deturpados da Lei Maria da Penha. Se por um lado isso revela uma noção de que determinadas abordagens estariam pautadas por “interesses pessoais” em tratar de certos temas, por outro evidencia que há um movimento por parte dos/das estudantes em relacionar temas históricos e sociais com as experiências de vida. É interessante observar que em vários desses momentos puderam ser percebidas a presença das *estruturas do cotidiano – ‘memórias’, ‘juízos compartilhados’, ‘inter-relações sociais’, ‘mundo material’* (GUARINELLO, 2004) – como elementos que compõem os conhecimentos aos quais os/as estudantes têm acesso. Neste sentido, o papel das aulas de história foi estabelecer mediações a partir dos tópicos trabalhados. Nos contrapontos que foram necessários de serem colocados sempre se respeitou as opiniões dos/das estudantes, mas abrindo a possibilidade de reflexão sobre essas perspectivas com o objetivo de historicizar as discussões.

O capítulo seguinte abordará essas reflexões de forma mais aprofundada, pois dedica-se às análises acerca do que foi produzido pelas/os estudantes da turma nas atividades realizadas e selecionadas como fonte para a pesquisa.

4. Gênero como categoria de análise histórica – percepções a partir das atividades realizadas⁹⁶

A seguir, analisaremos a produção feita pelos e pelas estudantes a partir das atividades propostas ao longo do ano. Em virtude da grande quantidade de materiais produzidos foi necessário realizar uma seleção de quais seriam abordados no espaço dessa dissertação. Estabelecemos como atividades basilares para nossas análises as duas autoavaliações – uma realizada em julho/2017, a outra realizada em dezembro/2017. Para aprofundar a compreensão dos elementos observados também foram analisadas outras três atividades realizadas (Pesquisa sobre Maria da Penha, Pesquisa com Familiares sobre Escolaridade e Pesquisa com Familiares sobre rotinas de vida e trabalho), com o objetivo de ampliar as percepções e dialogar com esses dois momentos centrais⁹⁷.

Dentro dos limites desse trabalho, a análise das atividades, leva em conta os seguintes critérios:

1. De que modo os/as estudantes compreendem gênero e sua relação com a história?
2. Através das atividades propostas, como os e as estudantes perceberam a presença do gênero como elemento norteador do currículo em construção? E, ainda neste tópico, como eles avaliam essa metodologia de trabalho?
3. Em que medida a metodologia e as atividades propostas foram capazes de proporcionar reflexões sobre as mudanças e as permanências nas relações de gênero ao longo dos processos históricos estudados?

A *primeira autoavaliação*, realizada em julho/2017, tinha por objetivo, dentre outros, verificar se e como gênero estava sendo percebido pelas/pelos estudantes a

96 A turma do 9º ano/2017 era formada por um total de 25 estudantes, sendo 10 meninos e 15 meninas.

97 Nas atividades selecionadas para a análise, também foi utilizado o recorte de gênero para a escolha das partes a serem analisadas.

partir dos estudos e atividades realizados ao longo do 1º semestre/2017. Ao todo, 19 estudantes realizaram essa atividade.

Já o trabalho de pesquisa sobre a *Lei Maria da Penha*, como visto no capítulo anterior, teve como objetivo proporcionar aos e as estudantes o acesso aos dados acerca da violência contra a mulher assim como da legislação existente para combatê-la, uma vez que durante as atividades referentes ao 8 de março “dia internacional da mulher” foi percebido que havia grande desconhecimento acerca dessas referências. 25 foi o total de estudantes que realizaram essa atividade.

De acordo com as orientações para o trabalho, pretendeu-se que a pesquisa investigasse quem foi Maria da Penha e seu agressor, como a lei foi criada, identificasse quais os tipos de violência contra a mulher estão especificadas pela lei e quais as punições estabelecidas. Além disso, foram oportunizadas reflexões pessoais a respeito da violência contra a mulher, como a sociedade lida com isso e quais seriam as possibilidades de combate a essa situação.

A atividade de *Pesquisa sobre a Escolaridade Familiar* se deu de forma complementar aos temas que estavam sendo estudados e que pautaram as desigualdades de condições de trabalho, vida e direitos políticos entre homens e mulheres a partir do contexto da Revolução Industrial e contemporaneidade. Buscamos fazer o exercício de observar na dinâmica das trajetórias familiares como se configuraram as condições de acesso à educação de acordo com o gênero. 21 foi o total de estudantes que realizaram essa atividade.

A análise das produções das/dos estudantes foi feita de acordo com critérios de gênero e parentesco geracional – pai, mãe; avôs, avós. Nas pesquisas realizadas houve casos em que outros graus de parentesco apareceram, como irmãos/irmãs; tios/tias e mesmo companheiros atuais do pai ou da mãe. Contudo, essas referências não foram significativas em termos de quantidade, e embora tenham sido utilizadas para a geração do gráfico da turma, não foram selecionadas para a análise que segue.

A atividade “*Diário de Campo – observação das rotinas de vida e trabalho (pai e mãe)*” tinha por objetivo estimular estudantes a realizarem observações das dinâmicas familiares a partir do critério de gênero, no que se refere ao trabalho e à vida doméstica. Pretendeu-se, inicialmente, proporcionar uma “experiência antropológica” de observação da dinâmica interna do grupo familiar e de como os

membros adultos desse grupo (pai e mãe) estão inseridos na estrutura social produtiva do mundo do trabalho. 22 foi o número total de estudantes que realizou esta atividade.

É importante retomar a orientação dada para o trabalho, de que o mesmo fosse realizado com a mãe e com o pai (ou adultos responsáveis). Esse critério teve por objetivo a identificação de semelhanças e diferenças no cotidiano de vida e de trabalho a partir da categoria de gênero.

A última atividade selecionada para as análises foi a *autoavaliação final*. A intenção foi proporcionar que as/os estudantes trabalhassem de forma coletiva, trocando ideias e reflexões para a construção das respostas. Para a realização desta atividade, os grupos receberam o questionário norteador (já citado anteriormente), além do retorno dos trabalhos individuais realizados ao longo do ano, e um material de consulta composto de gráficos da turma contendo os dados de escolaridade familiar, linha de tempo com ênfase nas conquistas de direitos pelas mulheres, relatório/tabela sobre o que é ser guri e o que é ser guria (atividade realizada com a turma quando estavam no 6º ano). 22 foi o número de estudantes que realizaram esta atividade.

Como já foi colocado no capítulo anterior, cabe esclarecer que não será analisada a totalidade desta atividade autoavaliativa. Optou-se por selecionar algumas questões que dialogam diretamente com as atividades já analisadas e outras que acrescentam elementos importantes para as reflexões deste trabalho.

4.1. Compreensão sobre gênero e sua relação com a história.

A partir da produção escrita ao longo das atividades realizadas, se procurou fazer uma leitura a respeito do *modo como os/as estudantes compreendem gênero e sua relação com a história*.

No caso da primeira Autoavaliação (já descrita anteriormente)⁹⁸, partimos de uma das questões propostas - uma pergunta aberta: “*Dos assuntos estudados até agora, quais você achou mais relevante? Por quê?*” O interesse aqui foi

98 Um total de 19 estudantes realizou a atividade “Autoavaliação 1”.

compreender como os/as estudantes fariam referência a temas relacionados a gênero.

Das respostas que citaram espontaneamente atividades/assuntos relacionadas à categoria de gênero, destacamos as referências à pesquisa feita sobre a Lei Maria da Penha:

“lei Maria da Penha porque é um assunto que precisa ser mais falado. Acho que as pessoas deveriam saber a história dessa lei, porque muitas pessoas não sabem o real motivo dessa lei existir” (N.L.);

“a Lei Maria da Penha, porque eu pude conhecer mais a fundo sobre essa lei e sobre a história da mulher que deu origem a essa lei” (L.B);

“sobre o assunto das mulheres apanharem do marido, porque eu acho importante a gente tá informada sobre isso” (L.R);

“Maria da Penha, porque me ensinou muito sobre aquela lei” (L.V);

“Maria da Penha, pois trouxe várias informações importantes para a vida” (L.P.);

“também gostei de ter pesquisado sobre a Maria da Penha, me chama bastante atenção coisas desse tipo” (E.S)

De acordo com as respostas acima cabe destacar o quanto a biografia da Maria da Penha, o histórico de violência sofrida e a trajetória de luta de sua luta contribui para contextualizar a lei no panorama das lutas por direitos. Ou seja, a turma destacou que foi relevante conhecer a história da personagem e da própria elaboração da lei, demonstrando que tratar o tema dentro de uma perspectiva histórica proporcionou maior compreensão do tema da violência doméstica bem como do contexto em que a lei passou a vigorar.

Saliento que das seis respostas acima, cinco são de meninas e apenas uma de menino. Embora as análises não estejam levando em consideração as respostas a partir do critério de diferenciação de gênero, em alguns casos em que isso for pertinente, será citado. Neste caso, a resposta que traz a ideia de conhecer sobre a Lei Maria da Penha como forma de ter “informações importantes para a vida” foi escrita por uma menina, o que permite deduzir o quanto esta resposta indica a percepção da violência contra mulheres como uma questão pertinente na realidade vivida. As respostas também demonstram que, embora o tema da violência contra mulheres seja assunto recorrente nas mídias e redes sociais, o trabalho realizado indicou que os e as estudantes possuíam um conhecimento superficial sobre a legislação e a história da mulher que lhe deu o nome. Portanto, é um elemento que respalda a importância de que o combate à violência contra mulheres seja um tema presente na escola.

Ainda, houve uma resposta que lembrou a atividade sobre a luta pelo direito das meninas estudar: “a história de Malala, porque me trouxe várias informações de sua vida” (E.R)

As demais respostas destacaram a relevância do estudo sobre Teorias Sociais do século 19 e do estudo sobre o sistema político do Brasil. Não houve respostas deixadas em branco para essa questão.

Outra das questões analisadas da primeira autoavaliação: “*De que forma você percebeu o assunto “gênero” nos assuntos abordados?*”, estabeleceu o recorte de gênero na sua formulação, mas manteve em aberto a possibilidade das respostas. O objetivo foi verificar se os e as estudantes identificaram a categoria gênero como presente nos trabalhos realizados, na dinâmica das aulas e de que forma isso foi compreendido.

Foi possível perceber que, algumas respostas apontaram a existência das diferenças entre os gêneros relacionadas às desigualdades no período histórico estudado (século XIX e início do século XX)

Homem sempre era o principal (T.P.);
naquela época mulheres não tinham quase importância para a sociedade,
por isso a maioria dos criadores são homens (S.R.);
Em qual sentido? Ser for de homem e mulher, naquele tempo era muito
difícil aparecerem na rua gays, etc (J.S. e C.J.)

Outras respostas identificaram a existência das desigualdades entre gêneros, enfatizando um posicionamento pessoal a respeito: “Tanto os homens quanto as mulheres devem ter os mesmos direitos” (L.B.); “Pra mim todo mundo é igual, e temos que lutar mais sobre isso” (L.R.).

Em uma das respostas houve a percepção de que a existência das diferenças físicas entre gêneros não deveria ser traduzida em desigualdades: “apesar da aparência física, tanto homem como mulher são iguais e tem os mesmos direitos e capacidade” (L.P)

As respostas em geral indicam a percepção de que a desigualdade de gênero é resultado de uma construção histórica e que essa desigualdade tornava as mulheres inferiores. Também existe o entendimento de que a sexualidade interferia no acesso ou não aos direitos, ou seja, algumas respostas estabeleceram conexões entre gênero e sexualidade, dando indícios de que conseguem perceber como, em

outros períodos históricos, estas relações limitavam o acesso a direitos e a própria circulação nos espaços públicos.

A *pesquisa sobre a Lei Maria da Penha* tornou possível identificar que enquanto alguns estudantes já possuíam certa compreensão sobre a categoria de gênero, outros/as, no entanto, trouxeram o entendimento de que as diferenças e desigualdades teriam a sua essência determinada pela natureza biológica. Essa situação fica bem evidente ao se analisar a questão que propunha: *“Por que você acha que as mulheres são agredidas, violentadas ou oprimidas? Comente”*.

Foi possível perceber que uma parte das respostas identificou que a violência contra as mulheres pode ser explicada a partir da desigualdade das condições biológicas (físicas) como, por exemplo, a força:

As mulheres por serem mais fracas, os homens pensam que podem fazer qualquer coisa. Eles acham que a mulher serve só pra uma coisa então desrespeitam ela (A.P.)

Pois homens se acham melhores que elas, muitas vezes por questão de força física. Homens agredem e diminuem mulheres cada dia mais e isso faz elas se esconderem em seus medos (E.S.)

Porque os homens pensam que por serem mais fracas e delicadas podem agredir uma mulher (G.F.)

Por possuírem menos força, sendo assim, os homens querem fazê-la de ‘empregadinhas’ e ‘escravas’. (L.P.)

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 (L.V.)

Porque os homens se consideram mais fortes (M.P.)

Predomina a explicação de que a força física é utilizada como uma vantagem masculina. Desta forma, existe uma associação direta da violência como um resultado da natureza, diferenciada para homens e mulheres.

Outras respostas, ainda procuraram explicar a violência contra a mulher a partir do entendimento de que os homens que a praticam sofrem de algum transtorno psíquico, que os faz perder o controle e fazer coisas que normalmente não fariam.

Porque as pessoas têm problemas mentais em fazer isso com as mulheres (são idiotas) (E.H.)

Acho que o mundo é doente, assim quem acaba sofrendo somos nós (L.B.)

Essa caracterização do homem agressor como um “monstro” o coloca de fora dos acordos sociais e de certa forma diminui as implicações das construções

cotidianas na formação das identidades masculinas nocivas e fortalece o viés de que casos de agressões são “anomalias”.

Outro fator em destaque nas respostas apontou para a culpabilização da vítima – a mulher faz algo que resulta em ação violenta por parte do agressor ou aceita se submeter às agressões, tornando-se cúmplice da violência

Pra mim é por algum ressentimento anterior que o homem pode ter pelas mulheres. Se decepcionou com uma e desconta em todas (A.A.)

Porque elas se casam com homens que se acham superiores a elas e então fazem esse tipo de coisas (C.S.)

Porque elas as vezes fazem coisas más e os homens ficam brabos e agridem elas (P.P.)

Porque ela não denuncia. Quanto mais tempo se passa não fazendo a denúncia, mais agressão quanto verbal ou física irá sofrer. As agressões são feitas por estresse do homem; e ele desconta na mulher. Ou até o simples fato dele ser criado (S.R.)

Porque não existe limite, a partir do momento que a mulher não impõe limites, o homem vai achar que pode mandar e desmandar. A mulher deve dizer até onde é permitido, não só por toque como verbalmente (T.P.)

Porque homens se acham no direito de bater nelas e elas simplesmente aceitam, elas têm medo de denunciar para se proteger ou proteger a família, mas se fosse eu, já teria feito as denúncias (J.S.)

Estas respostas informam que existe um pensamento bastante convicto de que cabe à mulher dar o limite para que abusos ou agressões cessem. Deduz-se que a violência ocorre, basicamente porque: homens naturalmente são mais fortes e tendem a usar a força física para se prevalecer; os homens são estressados e adoentados; as mulheres provocam, fazem coisas que resultam na violência sofrida; as mulheres não cumprem o seu papel “impor limites”.

Há uma percepção de que a violência é da natureza do homem e que caberia à mulher impedir que ela aconteça. Dentro desse quadro, é possível estabelecer relações com as perspectivas punitivistas de encarceramento e pena de morte que surgiram na aula, como foi relatado no capítulo anterior. Ao considerar que os homens tendem naturalmente à violência só uma ameaça grande às suas vidas ou às suas liberdades seria capaz de fazer com que controlem seus instintos. Essa perspectiva de fato não joga qualquer questionamento para os modelos de masculinidades tóxicas, nem para o fato de que a violência começa a se constituir como linguagem legítima de resolução dos conflitos desde que os meninos são pequenos. Posteriormente, quando foi assistido o documentário “The mask you live in” na aula de Ciências, alguns desses pontos foram refletidos com a turma.

Contudo, as constatações acima indicam a necessidade de trabalhar de forma mais aprofundada a questão das masculinidades nas aulas de História.

4.2. A categoria de gênero como organizadora do currículo em ação

O segundo tópico a ser observado nas atividades realizadas foi a percepção dos/das estudantes em relação a gênero como norteador do currículo em ação. E como avaliam essa metodologia de trabalho.

Em relação à autoavaliação 1, algumas respostas para a questão “*De que forma você percebeu o assunto “gênero” nos assuntos abordados?*” deixaram explícito que só foi possível perceber a presença da categoria de gênero, quando houve alguma intencionalidade colocada, no caso, pela atividade proposta e/ou pela fala da professora.

Nas explicações e teorias criadas no quadro (E.S.);
Nas coisas que a professora falava (I.A.);
Pouco, achei que poderíamos ter falado mais, pois acho importante estar falando de um assunto que muitas vezes é deixado de lado (N.L.)

Observa-se a partir destas respostas o quanto gênero, ainda permanece visto com certo estranhamento, como algo de “fora dos conteúdos da história”. O que reafirma a importância de que a construção dos planos de trabalho e na prática cotidiana do *currículo em ação*, os/as professoras se impliquem, colocando intencionalidade propositiva na abordagem de gênero para as aulas de história.

Duas respostas demonstram que houve entendimento um tanto confuso da categoria gênero como parte dos assuntos trabalhados em aula: “eu acho que o gênero dos assuntos abordados é que todas as propostas são um jeito de governar” (A.P.); “eu percebi que cada coisa vai falando várias diferenças” (E.R.). As respostas estão vagas, o que não permite fazer interpretações mais complexas, mas de certa forma, parece que houve associação de gênero com formas de governo diferentes e também com a possibilidade de se pensar as diferenças.

Em quatro das autoavaliações realizadas, a questão analisada foi deixada em branco. É provável que a recusa em responder pode se relacionar com a

incompreensão acerca da categoria gênero como fazendo parte das aulas, conteúdos e atividades. Uma leitura possível, pode estar ligada ao fato de que a pesquisa foi realizada em 2017 quando o debate sobre 'ideologia' de gênero ainda não havia ficado tão acirrado quanto durante a campanha eleitoral de 2018. É provável que no contexto mais atual haveriam outros tipos de resultados.

A quarta questão analisada solicitou que fossem explicitadas dúvidas, curiosidades ou fossem feitos comentários em geral. Por ser uma questão aberta e opinativa, serviu para verificar quais foram os pontos de interesse, dificuldades, e problemas metodológicos.

Observamos que apenas em uma das respostas a categoria gênero esteve presente: “quais eram as profissões das mulheres durante o socialismo e anarquismo?” (L.P.)

As demais respostas trouxeram diversas considerações sobre metodologia e conteúdos, dentre as quais destaco as seguintes:

apesar de poder atrapalhar as aulas em que debatemos, fazem bem, pois formamos opiniões e descobrimos outras, assim formando cidadãos antes de alunos (G.V.)

sobre o sistema político e principalmente o nosso, foi algo que ficou meio 'por cima' para mim e eu gostaria de entender melhor (...) a princípio não tenho muito o que comentar, só acho que talvez estejamos meio atrasados (M.V.)

não tenho nada a comentar, as aulas são ótimas, só a explicação de alguns assuntos que, as vezes, são difíceis de compreender (L.B.)

Observa-se que ao mesmo tempo em que há por parte de uns o reconhecimento e uma valorização de que os debates em aula são uma forma importante de formação para a cidadania, também há da parte de outros, uma preocupação que os debates possam atrasar ou atrapalhar a aula. Aqui é importante destacar que a visão 'conteudista' se sobrepõe à proposta do currículo em construção. Essa visão aparece em outros momentos e diz respeito à noção de que os conteúdos precisam ser vencidos, pois caem em provas de seleção para o Ensino Médio. Outro elemento importante de ressaltar nesse ponto é a falta de prática de debate e de escuta de si, por parte dos/das estudantes. O lugar de fala consolidado é da pessoa que está dando aula. Como não são todas as aulas nem todos os componentes curriculares que optam pela dinâmica dos debates, essa diferenciação de metodologias pode ser interpretada como se algumas aulas de determinadas

“matérias” fossem “produtivas” enquanto outras “perdem tempo” com debates que se alongam.

Em relação às dificuldades de compreender alguns assuntos, é possível que estejam ligadas à algumas dificuldades de leitura, interpretação e expressão de ideias, e mesmo por “vergonha” de sanar dúvidas, uma situação que é mais frequente do que se gostaria. Também é possível que as metodologias utilizadas não tenham sido adequadas para formatos de aprendizagens que necessitassem um acompanhamento mais individualizado.

Sobre a questão que solicitou que expressassem expectativas para o semestre seguinte, foi possível verificar a preocupação com os conteúdos “oficiais”:

estudar assuntos grandes (como foi a primeira, como foi a 2ª guerra) (G.V.);
trabalhar questões de guerras, partidos que tiveram grande impacto mundialmente (P.S.).

Eu espero que sejam conteúdos importantes e com uma compreensão que dê pra conseguir, quero absorver informações mais importantes, pois as vezes quando há muitos ‘detalhes’ entra por um ouvido e sai por outro (M.V.).

Convém destacar que alguns estudantes realizam processo seletivo para o Ensino Médio em Institutos Federais e dessa forma há uma expectativa maior de que se “vença” os conteúdos “grandes”.

Algumas respostas, de meninas, expressaram desejo por alterar o enfoque das aulas e modificar a metodologia:

aulas que mudem um pouco o assunto e seu foco, e que podemos em todas elas fazer um bom debate e deixar um bom entendimento (E.S.);

outras formas para aprender, talvez uma dinâmica, mais desenhos nos textos explicativos (N.L.);

aulas um pouco menos entediantes e com mais prática. (L.P.)

Minha preocupação de não esgotar o enfoque e não o tornar repetitivo foi constante no processo de organização das aulas e construção das atividades. Mesmo com o cuidado de procurar alternar abordagens mais específicas com outras mais “conteudistas”, a preocupação de incentivar a percepção de como a categoria de gênero estava ou não contemplada foi uma constante. No geral, e sempre que possível, se procurava identificar de que forma gênero e suas relações contribuíram na construção dos conteúdos estudados, seja por estarem evidentes (desigualdades no trabalho, nos direitos políticos), seja por estarem invisibilizadas (Teorias Sociais,

Imperialismo). É possível que esse enfoque constante possa ter se tornado cansativo para alguns/algumas estudantes em alguns momentos.

4.3. Reflexões sobre as mudanças e permanências nas relações de gênero ao longo dos processos históricos

O terceiro elemento analisado buscou saber em que medida a metodologia e as atividades propostas foram capazes de proporcionar reflexões sobre as mudanças e permanências nas relações de gênero ao longo dos processos históricos estudados.

Em relação à autoavaliação 1, sobre a questão *“De que forma você percebeu o assunto “gênero” nos assuntos abordados?”*, houve três respostas que identificaram as diferenças de gênero construindo desigualdades e resistências ao longo da história e percebendo que a própria construção da história possui um recorte de gênero que coloca os homens em evidência em detrimento das mulheres.

A diferença de gênero é bem evidente, principalmente por termos visto muitas coisas passadas nos assuntos onde mulheres não participavam e não tinham direitos ou estavam mesmo tentando conquistá-los. E também não podemos ver muitos nomes femininos marcados na história como importantes (M.V.)

Ausência do gênero feminino em grandes acontecimentos e discriminação com a mulher em grandes fatos ocorridos (C.S. e P.S.);

Interessante notar, neste caso, que algumas outras respostas demonstraram haver um entendimento de gênero não como uma relação de poder, mas sim como sinônimo de sexo (masculino e feminino). Vale a pena trazer a referência de que ao longo das aulas e dos debates, essas concepções diferenciando sexo biológico e relações de gênero estiveram pautadas, contudo, existem fortes elementos culturais presentes na educação familiar e mesmo escolar, que reforçam a noção de “papeis” fixos e determinados “biologicamente”. É notório que durante o processo de ensino-aprendizagem essa espécie de confusão estará presente em diversos momentos, muitas vezes misturando essas concepções, como nas duas escritas acima, que também apontam uma compreensão sobre a luta por direitos das mulheres como algo que está sempre em movimento na história.

Acredito que a proposta de currículo em construção pode colaborar para que o conhecimento histórico sobre gênero vá sendo elaborado na medida em que se estabelecem relações entre processos históricos mais distantes, a atualidade e as experiências vividas. Essa construção pode se dar de forma diversa e em tempos diversos dentro da mesma turma, e necessita que os/as estudantes consigam conectar tempos históricos diferentes estabelecendo vínculos que os permitam perceber as mudanças e permanências nas relações sociais.

A terceira questão analisada da autoavaliação 1 pretendeu verificar se os/as estudantes conseguiram estabelecer conexões entre o que foi estudado com a realidade e com a própria vida: *“Quais relações você consegue estabelecer entre os assuntos estudados e: A – a atualidade; B – a sua vida”*

Verificou-se que em relação à conexão com a realidade apenas duas respostas se referiram a questões de gênero – uma citou “a Lei Maria da Penha” (C.J), mas sem detalhar ou exemplificar; outra resposta citou “violência contra mulheres, a falta do estudo” (T.P).

Algumas respostas fizeram relações interessantes demonstrando uma reflexão sobre os elementos da vida relacionando-os a fenômenos históricos mais amplos. Foi o caso de uma resposta em que se pode verificar a categoria de gênero presente de forma direta: “algumas dicas e números para contato de denúncia, saber os direitos das mulheres e saber como as coisas mudaram” (L.P.). Já em outras, foi possível perceber referência a gênero de forma indireta:

a produção artesanal ajudou muito a minha família a conseguir alguma renda. Minha avó, trabalhou em uma fábrica de sapatos de couro e trabalhava 8h por dia por um salário mínimo (igual mais-valia absoluta) (N.L)
a falta de estudo (não diretamente a mim) (T.P.)

Ou então fazendo uma relação dedutiva entre conteúdo, conceito e vivência – resposta de um menino: “A anarquia, tipo eu e minha mãe ‘se’ dividimos nas coisas para fazer em casa” (M.P.)

É interessante destacar que há, por parte dos/das estudantes, algumas tentativas de utilizar categorias estudadas para compreender sua própria história e realidade. No caso da estudante que fala sobre sua família e o caso do trabalho da avó isso fica evidente na narrativa que conta que a renda familiar vinha do trabalho assalariado da avó em uma fábrica de sapatos, indicando uma compreensão da

situação de exploração do trabalho e ao mesmo tempo um reconhecimento de que era uma mulher da família a responsável pela manutenção da família.

As demais respostas fizeram referências aos temas trabalhados que colaboraram para a compreensão da atual conjuntura política do país. Desta forma, é possível observar que há uma demanda e um reconhecimento da importância de se estabelecer relações entre os temas estudados e o contexto social do tempo presente.

Contudo, o fato de que seis das respostas para esta questão foram deixadas em branco nos indicam que conseguir estabelecer relações entre o conhecimento histórico trabalhado nas aulas e a realidade é um processo em construção que não está dado, exigindo um esforço para formular essas conexões.

Para além da falta de uma metodologia adequada para casos mais individualizados, alguns fatores podem ser elencados para pensar as respostas terem ficado em branco: a dificuldade dos/das estudantes entenderem-se como sujeitos históricos fazendo parte de um processo maior – a história estudada, a que vira conteúdo; o descolamento entre passado e presente e a dificuldade de perceberem as permanências de estruturas e/ou a continuidade de processos. Podemos relacionar essa reflexão com a categoria de *presentismo* desenvolvida por Hartog, discutida no Capítulo 2. Por mais que tentemos criar metodologias e abordagens para facilitar essas relações e a historicidade dos processos, nem sempre isso se concretiza na prática. Há uma visão “senso comum” predominante de que o passado “já passou”, foi superado e coloca o presente e os estudantes/adolescentes em um lugar à parte desconectado do todo. Desconstruir essa visão e dar um sentido histórico para o processo concomitantes de construção do conhecimento e dos sujeitos segue um desafio permanente e que não está restrito exclusivamente ao espaço da sala de aula.

De acordo com o que foi possível perceber na primeira atividade da autoavaliação, em relação a gênero, a atividade mais destacada pelos e pelas estudantes foi a Pesquisa sobre a Lei Maria da Penha, além de referências às pesquisas realizadas sobre escolaridade e rotina de vida e trabalho familiar. É interessante observar que outras perspectivas de gênero trabalhadas, como o movimento sufragista, a luta pelo direito ao voto, as condições de trabalho/salário desiguais não foram citadas nas respostas, nem de forma espontânea, nem na

pergunta que induzia a reflexão específica sobre a categoria de gênero. A atividade sobre Malala foi citada uma vez.

Uma possível interpretação a essas ausências pode estar relacionada a um entendimento de que essas atividades estavam relacionadas “aos conteúdos” e por isso não eram específicas sobre gênero. Outra possibilidade, seria o fato de que as experiências de escolaridade, rotina de vida e trabalho, assim como as questões de violências domésticas, são parte das vivências cotidianas das/dos estudantes, ficando mais evidente o estabelecimento de uma conexão direta com a categoria de gênero.

Em relação à pesquisa sobre a Lei Maria da Penha as respostas que foram mais frequentes sobre as causas da violência contra as mulheres expressaram a percepção da existência de uma relação desigual de poder entre homens e mulheres e a violência como sendo uma consequência dessa relação

Na minha opinião, eu acho que elas são agredidas porque elas não fazem a vontade dos homens. Os homens querem que as mulheres façam a vontade deles (E.R)

Acho que muitas vezes é porque a maioria dos homens são alcoólatras e agredem suas mulheres e até filhas. Muitos também querem tudo do seu jeito e querem que suas mulheres sejam suas escravas e muitas vezes quando não fazem o que pedem são violentadas. Tem também outros motivos, como ciúmes, desconfiança, possessão, nada que seja comum, aquele bem descontrolado, doentio... e muitas vezes as mulheres pagam por isso (C.J.)

Pois é a combinação de mulheres que têm medo com um homem opressor numa relação (G.V.)

Porque tem homens que se acham e resolvem bater ou qualquer outra violência, porque sabe que a lei não faz muito para protegê-la (I.A.)

É que tem uns homens que acham que a mulher servem para servir eles e cuidar da casa, mas as mulheres não servem pra isso aí. Como as mulheres não fazem o que eles pedem eles acham que tem o direito de agredir elas (K.P.)

Porque na cabeça do homem machista isso é o certo, e que a mulher tem que fazer o que eles querem. Ser tipo “empregada”, mas não é assim que elas devem ser tratadas (L.R.)

Porque quanto mais violentadas, agredidas, oprimidas, menos elas tentam algo para conseguir o poder (L.S.)

Pois a forma que as coisas são construídas a mulher não tem meio de se livrar, buscar ajuda, e acaba que sempre vendo como solução: aguentar; e por muito tempo foi assim, já que muitas não trabalhavam e viviam com o dinheiro de seus maridos, não haviam como se sustentar de outra forma. Elas não tinham independência como hoje, então esse padrão foi seguindo, além de que os homens tem mais força, seu corpo tem mais músculos que o da mulher e muitos deles tiram vantagem disso (M.V.)

Por covardia, por se acharem ‘no poder’ de causar esse dano, como maneira de fazê-las respeitar e fazer o que eles (homens) mandam (N.L.)

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 (P.S.)

As respostas que *grifei* acima demonstram haver uma compreensão de que há uma relação desigual de poder, que é DESNATURALIZADA, colocando a percepção de que há uma construção da ideia de que o homem é detentor de maior poder porque esse foi o modo como a sociedade concebeu. Em algumas das respostas vistas anteriormente, é possível perceber que prevalece a percepção de que o homem tem mais força e a mulher é mais frágil - na qual a desigualdade de poder está remetida à natureza, a uma assimetria física. É interessante que essa comparação permite observar que estas duas concepções estão em jogo na construção do conhecimento. Uma das hipóteses de interpretação a esse fenômeno é pensar o quanto a ideia de papéis fixos dados pelas questões biológicas está já naturalizada e fortalecida; e também o quanto o acesso a outros conceitos a partir das aulas de História permitem repensar e ressignificar a construção dos conhecimentos. Há uma apropriação das categorias ocorrendo ao longo desse processo que não se dá uniformemente com toda a turma, e que comporta um movimento de idas e vindas de conceitos acessados, inclusive nas tentativas individuais de elaborar as próprias experiências pessoais, que estão sempre presentes nas respostas, mesmo que de forma não explícita. A próxima questão analisada traz mais elementos para pensar essa discussão.

Em relação à pergunta “*Outras propostas para solucionar o problema da violência contra a mulher?*”, novamente foi ressaltada a necessidade de um endurecimento das penas, maior rapidez nos processos e maior rigor por parte dos agentes públicos (justiça e segurança pública).

Os juízes deveriam aumentar a pena de 3 para 15 anos em regime fechado sem direito a fiança e o agressor não ia poder ter direito a visita dos seus familiares (C.S.)

Botar mais determinação em descobrir os agressores e tentar fazer com que todos respeitassem as leis de qualquer modo (E.H.)

Acho que mais delegacia das mulheres e policiamento nas ruas, acho que deveriam ter coragem para denunciar (J.S.)

Todo homem que agredir uma mulher tem que ser morto pra ter certeza que depois que ele cumprir a pena ele não vai fazer novamente o que ele fez ou pior, matar a mulher que denunciou ele (K.P.)

Outros tipos de tele-denúncia, não ser preciso a vítima ser a única pessoa a fazer a denúncia; mais centros de atendimento na comunidade (L.V.)

Soluciona bem mais se as mulheres denunciar sem medo, porque se elas não denunciar, não tem o que fazer (M.P.)

Apesar da Lei ser bastante eficaz, muitas mulheres ainda não se sentem seguras para a denúncia, pois sentem a falta de assistência das

autoridades. Precisamos de leis mais rígidas contra agressores para darmos mais segurança e dignidade as mulheres brasileiras! (P.S.)

Contudo, foi possível perceber que, em boa parte das respostas, houve uma reflexão que precisou trilhar outros caminhos para além da opção da aplicação da lei/penalidades, indicando a importância da educação e da transformação dos modos de vida que corroboram a existência de comportamentos violentos e agressivos. Em alguns casos foi possível observar a existência de um movimento reforçando a ideia de construção de identidades e desnaturalização de papéis sexuais fixos.

Ensinar para os nossos filhos que a mulher tem que ser respeitada e o mesmo para as nossas filhas (A.A.)

Acho que quanto mais se falar sobre o assunto, melhor! Tipo campanhas de 'educamento' para mulheres, tem mulher que tem medo, outras que enxergam a violência com amor a seu parceiro. Reeducar que amor é diferente de agressão (C.J.)

Não há mais formas além dos homens aprenderem a ter respeito sob as mulheres. (E.S.)

Eu acho que poderia resumir tudo em 1 palavra: RESPEITO, simples, assim ninguém mais sofreria violência doméstica (G.V.)

As pessoas que presenciassem, estivessem cientes, de alguém sendo vítima de agressão, denunciassem pois há pessoas inseguras de recorrer a providências, considerar a denúncia do agressor de extrema importância (M.V.)

Deveriam fazer uma moradia para que enquanto seja concluído o processo, as mulheres não corram perigo e fiquem em segurança nesse local. Acho também, que enquanto os homens estiverem presos tenham assistência de uma psicóloga ou até mesmo psiquiatra, para que converse e mostre que ele não é superior às mulheres e que nada se resolve na base da violência, pode não resolver porque tem homens psicopatas, mas acho que se tentassem poderia funcionar (N.L.)

Mais segurança para as mulheres denunciarem e mais campanhas pra ajudar e mostrar que se elas não denunciarem mais mulheres vão ser submetidas a isso e irá cada vez piorar mais. Então, denuncie, ligue 180, é de graça (T.P.)

Embora muitas das respostas apontem para o caminho punitivista, foi possível perceber que os/as estudantes enfatizaram a importância da educação como forma de mudança da mentalidade que sustenta a violência contra mulheres. Algumas respostas também identificaram a necessidade de investir em políticas públicas que acolham as mulheres, indicando uma compreensão de que realmente não é fácil para uma mulher sair de uma situação de violência. Essas respostas contrastam com a percepção que apareceu em algumas respostas que tendiam a culpar as mulheres pela violência sofrida. Ou seja, a atividade colaborou para: desnaturalizar a

violência contra mulheres, colocar essa violência como resultado de uma relação de poder, refletir sobre as causas (indicando que ao menos para uma parcela da turma a causa está em uma construção histórica da diferença percebida entre os sexos, como propôs Joan Scott, e não uma natural oposição força x fragilidade).

4.3.1. Pesquisa sobre Escolaridade Familiar – Avós e avôs

Em relação à pesquisa sobre Escolaridade Familiar, os dados e análises a seguir, estão divididos em tópicos: avós/avôs; Mães; Pais.

Todas as avós que foram entrevistadas para a pesquisa pelos e pelas estudantes pararam de estudar muito cedo, em geral entre a 4ª e a 6ª série do Ensino Fundamental. Os motivos estão listados a seguir

Dificuldades financeiras, tinha que cuidar e ajudar em casa, pois a mãe trabalhava e pai não era vivo (avó L.P)

teve que largar a escola pra cuidar das tarefas de casa e de seus irmãos mais novos, na época que ela estudou saber ler e escrever já era o suficiente; pois geralmente as mulheres não trabalhavam só ficavam em casa (avó L.V.)

parou de estudar para trabalhar, não se preocupou muito porque naquela época, estudo não tinha muita importância (avó K.P.)

Sua mãe a tirou da escola para colocá-la no trabalho, ela cuidava da casa de outras pessoas e era maltratada, passei por dificuldades ao sair da escola aquela foi a melhor fase da minha vida, depois que passei a trabalhar nunca mais parei (avó M.V.)

parou para ajudar sua avó, bom por um lado e ruim pelo outro, porque ela parou de estudar para ajudar sua vó e achou ruim porque não aprendeu quase nada (avó C.S.)

desmaiava por ter problemas de visão e pelo trabalho; naquela época era tudo diferente e tiravam eles do colégio pra por na lavoura plantar (avó E.H.. 3ª série)

parou para trabalhar (avó, L.S., 2ª série)

Dois situações destoaram dessa constatação geral: um caso de analfabetismo, no qual a avó “não estudou por não ter oportunidade” (avó L.V.) e um caso de avó que completou o Ensino Fundamental, mas “parou por não ter muitas oportunidades e porque precisava trabalhar” (avó N.L.).

Já em relação à escolaridade dos dois avôs que foram entrevistados, estes estudaram ambos respectivamente até a 4ª e 5ª série: “achava muito difícil trabalhar e estudar ao mesmo tempo” (avô L.V); e “não tinha colégio e naquela época; quem ia até a 5ª série era o ‘bambambam’”. (avô E.H.).

É interessante colocar que a orientação da atividade sugeria entrevistas com os responsáveis, pai e mãe. As entrevistas com avós foram feitas de forma espontânea. Em alguns dos casos os estudantes informaram que existe a moradia compartilhada com avós. Uma hipótese para essa questão é que avós que moram junto (mesmo casa, pátio), assumem muitas vezes a responsabilidade pelas crianças. Geralmente aposentados, são os adultos que ficam em casa cuidando da casa e dos/das netos/as, enquanto pais e mães trabalham fora durante o dia. O fato de haver um número bem maior de avós entrevistadas (9 ao total) permite pensar que esta tarefa das responsabilidades com os cuidados dos filhos e netos permanece como tarefa das mulheres, mesmo de gerações diferentes. O fato de terem sido espontaneamente entrevistadas, também pode revelar que por parte dos/das estudantes há um reconhecimento desse lugar do cuidado como sendo mais das avós que dos avôs.

4.3.2. Pesquisa sobre Escolaridade Familiar – Mães e Pais

Em relação à escolaridade um total de 15 mães responderam à pesquisa. Destas, 3 informaram que não completaram o Ensino Fundamental e especificaram os motivos de terem parado

Porque não tinha escola na cidade, só até 5ª série, se quisesse continuar teria que mudar de cidade e pagar a escola (mãe C.J, até 5ª série)
porque os pais dela não davam nenhuma importância para ela por isso que ela não queria mais estudar (mãe E.R. até 6º ano)
teve que trabalhar (mãe L.R., até o 7º ano)

Sobre possuírem o Ensino Fundamental completo, 2 das mães que responderam à pesquisa explicaram os motivos de não terem seguido estudando

porque fiquei grávida e tive que trabalhar (mãe A.A., estudou até 8ª série)
cuidar da família e trabalhar (mãe G. V., 8º ano)

Quatro mães responderam que possuem o Ensino Médio incompleto e detalharam que pararam os estudos de acordo com os seguintes motivos

parou por ter que ir trabalhar (mãe E.S., 1º ano); (mãe P.P., 1º ano)
por dificuldades no aprendizado e por falta de segurança pois só podia estudar à noite, logo depois teve uma filha (mãe L.P., 2º ano)
falta de tempo, não tinha forças para trabalhar, estudar e se manter; queria me formar e fazer faculdade mas tinha que escolher entre trabalho e estudo (mãe M.V., 1º ano)

As mães que responderam à pesquisa de escolaridade especificando que completaram o Ensino Médio, também foram quatro e apresentaram os seguintes motivos para não terem seguido os estudos

parou por causa do meu irmão e eu. Também porque tinha que se dedicar ao emprego; trabalhava fora desde os 11 anos de idade, então era difícil dividir o tempo para os estudos, e depois que ela teve o meu irmão as coisas ficaram mais difíceis ainda, pois tinha que dividir o tempo entre estudar, trabalhar e cuidar do meu irmão (mãe L.B., estudou até o 3º do 2º grau)
Completo o 2º grau, pois achou “melhor para ter um futuro melhor (mãe J.S.)
terminou o técnico e começou a trabalhar, apesar de ter feito um técnico, as dificuldades de conseguir um emprego hoje em dia estão muito grandes, pois o mercado de trabalho está muito concorrido (mãe L.V., técnico em administração)
sempre tem que ter motivo para continuar, ter um emprego bom, melhor salário (mãe S.R., 2º grau completo)

Duas das mães com Curso Superior completo ou em curso, explicaram seus motivos para seguir estudando

está estudando marketing; continuou para crescimento pessoal e profissional; essencial em nossas vidas, pois nós como pessoas precisamos estar preparados e formados para nosso crescimento (mãe M.P.)
primeiro estudou até o 1º do 2º grau, parou porque casou. Voltou estudar para realizar seu sonho e melhorar as condições de vida. Atualmente é formada em farmácia, farmacêutica (mãe T.P.)

Destacamos que em duas das respostas as mães, além de informar o nível de escolaridade e o motivo de ter parado de estudar, estabeleceram relação entre o pouco tempo de estudo e outros fatores envolvidos nesse processo. Uma das respostas identificou consequências sobre oportunidades precárias de emprego/trabalho: “por não ter estudo não tem um emprego mais qualificado, tem que pegar no ‘serviço pesado’” (mãe de C.J.); outra resposta identificou discriminação de gênero em relação ao fato de ser mulher e à maternidade “tive menos oportunidades de trabalho e sofri preconceito, acho” (mãe de A.A.).

É possível observar que em alguns casos há uma manutenção das condições e contextos da geração anterior (avós), principalmente no que se refere aos cuidados da maternagem feminina. Salientam-se algumas rupturas ao padrão vivido pelas avós, seja por estudar mais tempo completando Ensino Fundamental e Médio, e também os casos em que há a retomada dos estudos na vida adulta. Há um entendimento da importância dos estudos como meio para se alcançar melhores condições de vida, contudo, as urgências colocadas pela constituição da família, casamento e filhos, assim como em alguns casos, a necessidade de trabalhar desde cedo são elementos definidores das trajetórias das mães dos alunos e alunas da turma.

Em relação à escolaridade dos pais que responderam à pesquisa, dez no total, é possível traçar um perfil que define as trajetórias da escolaridade pelo abandono dos estudos quase exclusivamente a partir da necessidade de trabalhar para ajudar a família ou para sustentar a família recém constituída. Nota-se, no geral, a manutenção do padrão dos avôs, com algumas rupturas de movimentos de completar ou retornar aos estudos como forma de acessar melhores trabalhos ou profissões.

O pai que respondeu à pesquisa de escolaridade especificando que não completou o E. Fundamental, citou o motivo de terem parado “teve que começar a trabalhar para ajudar sua mãe” (pai I.A. até a 5ª série)

Os pais 2 que responderam à pesquisa de escolaridade especificando que possuem o E. Fundamental completo, explicaram os motivos de não terem seguido estudando

não continuou os estudos porque tinha que trabalhar; (...) fui pedreiro por muito tempo, então não fez muita falta o resto dos estudos (pai C.J., até 8ª série)

parou por querer ir trabalhar com o pai (pai E.S., 8ª série)

O pai que respondeu à pesquisa de escolaridade dizendo possuir o E. Médio incompleto citou como motivo de ter parado os estudos “cuidar da família e trabalhar” (pai G.V., 1º do técnico)

Três dos pais completaram o E. Médio, e justificaram os motivos de não terem seguido os estudos

parou para trabalhar (pai P.P.)

parou porque eu iria nascer e as despesas começaram a aumentar e precisava também trabalhar (pai N.L.)
porque minha mãe sempre me incentivou, ela queria que eu me formasse. Com o estudo eu tive mais conhecimento e desenvoltura para falar com as pessoas, não que quem não estudou não tenha também, mas o estudo abre mais portas, acho (pai A.A.)

Dois dos pais possuem Curso Superior completo ou em andamento definiram seus motivos para seguir estudando

situação financeira, já que havia que trabalhar muito para pagar a mensalidade da escola; se tivesse completado a faculdade eu estaria em uma situação bem melhor hoje (pai M.V, superior incompleto)
meu avô ficou doente e meu pai e meus tios tiveram que tocar o comércio; (voltou estudar) atualmente faz faculdade de direito; continuar: oportunidade de crescimento (pai T.P.)
está tentando uma profissão melhor, pelo fato de hoje em dia o estudo estar sendo muito mais exigido, foi se aperfeiçoar, voltando aos estudos procurando um melhor emprego (pai L.V., Tecnólogo em logística em andamento)

Geralmente as trajetórias de vida percorridas são identificadas com o esforço individual despendido e/ou com a falta de dedicação para medir tanto o sucesso alcançado quanto a não concretização dos objetivos de vida pretendidos. Também existe um movimento de naturalizar as condições de vida impostas e que muitas vezes são determinantes nas escolhas feitas – *naquele tempo era assim; tive que parar de estudar para.*

Para as gerações dos avôs/avós era comum permanecer pouco tempo na escola e o analfabetismo era muito mais realidade do que uma exceção. Para as gerações de homens (avôs e pais) largar a escola estava fortemente relacionada com a necessidade de trabalhar para ajudar em casa ou sustentar a família que se formava. Para as gerações de mulheres (avós e mães) parar de estudar estava diretamente ligada às tarefas domésticas – cuidar da casa, dos filhos, dos irmãos.

O que modifica de uma geração para outra, tanto dos homens quanto das mulheres, é o tempo de permanência na escola – entre os avôs e avós o pouco tempo aparece parelho para ambos, inclusive devido ao contexto educacional do país com índices de escolaridade bem piores que os da atualidade. Para a geração dos pais e mães há uma diversidade maior em relação aos tempos de estudo. De qualquer forma os motivos confirmam o padrão social de “homem provedor” e “mulher cuidadora”. Sendo essa dinâmica naturalizada, verificam-se implicações

diretas com as questões de gênero. É notório que as mães que tiveram pouco tempo ou não completaram os estudos também vivenciam menores oportunidades de retomar tanto estudos quanto o mercado de trabalho. Desta forma, se fortalece um vínculo maior com atividades domésticas (donas de casa) e/ou com o desenvolvimento de atividades de renda complementar (cuidar de crianças, manicure, artesanato).

As análises da atividade seguinte “*Diário de Campo – observação das rotinas de vida e trabalho (pai e mãe)*” colaboram para aprofundar essa reflexão.

4.3.3. Diário de Campo – observação das rotinas de vida e trabalho (pai/mãe).

Como já detalhado no início deste capítulo, esta pesquisa teve por objetivo que os/as estudantes observassem as dinâmicas de rotinas de vida e trabalho a partir do gênero. A intenção era que fosse possível identificar quais formas de trabalho são valorizadas e quais são desvalorizadas; assim como, se existe diferenças na rotina doméstica e em quais situações seria possível perceber relações de desigualdades.

Desta forma, selecionamos para análise trechos que em que pais ou mães comentam sobre o nível de satisfação com o tipo de profissão/trabalho/ocupação que desempenham, nos quais é possível relacionar as trajetórias individuais com a categoria de gênero e com o nível de escolaridade.

Nota-se a recorrência da insatisfação com a trajetória profissional a partir de relatos de mães sobre a rotina desgastante, geralmente com sobrecarga das tarefas domésticas, ou acumuladas junto com o trabalho fora de casa.

queria ter estudado mais para ter um emprego bom (mãe A.P., 37a., médio completo, industriária)
Está satisfeita com o trabalho, mas não está realizada. (...) para melhorar a sua rotina ela tentaria ter mais tempo para si mesma (mãe A.A., 57a., fundamental completo, serviços gerais)
acaba o dia totalmente cansada (mãe E.S., 60a. 8ª série, dona de casa)
Ela não está satisfeita em relação a não trabalhar fora de casa, pois queria trabalhar fora de casa (mãe I.A., 39a., e. médio, dona de casa)
não se sente satisfeita com seu trabalho, porque gostaria de ter conquistado um emprego abençoado. Gostaria de ser atriz, cantora. Para melhorar a rotina, gostaria de sair mais a passeio (mãe L.P., 36a., 2º ano do 2º grau, dona de casa)

ela está satisfeita que tenha esse trabalho, já que não foi fácil consegui-lo mas ainda tem outra idéia para o futuro, não era seu sonho trabalhar com o que está atualmente mas era sua única opção, ela deseja abri o próprio negócio e 'não trabalhar para os outros' como diz (mãe M.V.. 52a., 2º grau incompleto, cozinheira)

Um dos relatos se destaca pela reflexão da aluna a partir das percepções das dificuldades enfrentadas pela mãe na jornada de dar conta da sobrevivência diária.

Eu tento ajuda-la com os afazeres da casa para não ficar tudo nas mãos dela, mas mesmo eu ajudando ela sempre fica cansada no final do dia, e mesmo assim ela não quer parar de trabalhar. Ela chega a ficar com raiva quando ela não consegue ter pelo menos um ou dois clientes ao dia ou na semana. Uma vez perguntei pra ela se ela gostaria de ter trocado de emprego, ela disse que agora não adianta mais ficar pensando nisso, agora ela já tem a vida dela feita e ela está bem do jeito que está (mãe L.B., 55a., podóloga)

Esse processo de dar-se conta do peso da rotina da mãe, assim como a predisposição em ajudá-la ou o interesse em dialogar para saber dos seus desejos profissionais indicam uma tomada de consciência por parte da aluna sobre as trajetórias familiares a partir do gênero feminino. Além disso, também transparece a observação da aluna com a falta de perspectiva para transformar as condições de vida assim como a resignação com a trajetória existente.

Nos relatos sobre as rotinas de vida e trabalho dos pais, de acordo com as observações feitas pelos e pelas estudantes, é possível verificar que o trabalho assume um significado de ser um forte componente social condicionante daquilo que se entende como função de responsabilidade para a manutenção da estrutura familiar

meu pai tem uma rotina corrida, é chefe de base de motoristas e eletrecistas na AESul , sustenta a casa, mantém a ordem e o equilíbrio econômico da residência (pai P.S, 44a., técnico em eletrônica, eletricista e motorista).

Também está presente o descontentamento com a rotina desgastante e/ou insatisfação com o tipo de trabalho realizado

Ele sempre volta cansado do trabalho e reclama de dor no corpo, porém diz não querer trocar de trabalho pois já está perto de se aposentar (pai, L.B. 53a. metalúrgico)
vive falando que não dá dinheiro por causa do uber. (gostaria de ser) educador físico. Ele falou que não adianta mais, pois ele não estudou e agora está muito velho. Ele reclama todo dia do trânsito, a maior parte do

tempo fica esperando uma corrida, ele faz duas ou três por dia (pai M.P., 45a., 5ª série, taxista)

O estresse gerado pelas condições de trabalho ou pela questão do desemprego também foram levantados

por enquanto está em casa (...); quer conseguir uma obra (...), tá esperando os caras chamarem ele (pai, I.A., 64a., 5ª série, soldador)

Sempre estive satisfeito com o trabalho, mas no momento a empresa está com problemas e não está pagando o salário (pai A.A., 58a., médio completo, trabalha em empresa de transporte)

É interessante constatar que o fator desemprego apareceu citado apenas nos relatos sobre os pais (3 casos). As mães que não trabalham “fora” se identificam/foram identificadas como donas de casa/do lar. O emprego “formal” parece estar relacionado mais diretamente com a figura do “homem provedor” como já citado anteriormente. Ao mesmo tempo, as tarefas domésticas (dona de casa) parecem não configurar no imaginário como um trabalho propriamente dito. Ao menos não como um trabalho produtivo (gerador de renda). É importante de ser mencionado o fato de que em aula quando foi feita a orientação do trabalho, foi questionado por parte dos/das estudantes sobre como fariam a atividade com as mães se essas não “trabalhavam”.

Para ambas as pesquisas, da escolaridade e das rotinas de vida e trabalho, algumas das análises desenvolvidas até aqui foram pontuadas com a turma no momento da devolução dos trabalhos, a partir de questões como: “dentro do que é possível observar do acesso à educação, quantos aqui já possuem o mesmo nível de escolaridade que os pais e mães? Quais já ultrapassaram o nível de estudo dos pais e mães?”. As falas dos/das estudantes variaram entre dar-se conta de um contexto de desigualdade social que interfere nas trajetórias pessoais, mas também fazer referências ao discurso do esforço e do mérito para se referir aos pais/mães que avançaram nos estudos. Foi preciso mediar e sugerir relações entre os períodos históricos estudados (Revolução Industrial, século XIX), para estabelecer comparativos com os contextos atuais de acesso universal à educação como direito conquistado, mas que dentro de uma conjuntura de desigualdades sociais nem sempre está garantido.

As questões em que mais houve implicações pessoais e percepção de desigualdade de gênero foi em relação às rotinas de vida (casa e tarefas

domésticas). As falas são espontâneas e intensas no que se refere a perceber que homens em geral estão em uma posição privilegiada, enquanto as mulheres são prejudicadas, exploradas. De forma praticamente automática eles conseguiram fazer estas relações do cotidiano das famílias com aspectos mais históricos da organização do trabalho e da vida, trazendo exemplos da época da Revolução Industrial e Imperialismo, percebendo avanços e permanências.

As questões tratadas até aqui foram retomadas na segunda atividade de autoavaliação realizada ao final do ano letivo.

4.3.4. Autoavaliação Final – Reflexão sobre gênero

Esta atividade de autoavaliação final teve por objetivo fazer uma retomada do que foi trabalhado ao longo do ano letivo, costurando temáticas, conteúdos, debates. Pretendeu-se que os grupos⁹⁹ conseguissem desenvolver reflexões e relações demonstrando compreensão da categoria de gênero como uma construção permanente na história e que compõem identidades e relações sociais das quais os/as estudantes fazem parte enquanto sujeitos.

Uma das questões solicitava que os grupos comparassem “como era ser mulher e homem no tempo retratado no filme *“As sufragistas” (década dos anos 1900)* e no documentário *“The mask you live in” (dias atuais)*” e que identificassem “o que mudou de lá pra cá?” e “o que permaneceu igual?”

Para caracterizar aquilo que consideram que foi resultado de uma *transformação* ao longo do tempo histórico, os grupos relataram os seguintes aspectos

Direito ao voto, poder se candidatar, não ser mais comandada pelo pai ou pelo marido, direito ao trabalho (Grupo 1 – misto)

Agora as mulheres votam, não são mais tão pressionadas com afazeres domésticos, tem um pouco mais de respeito, hoje em dia não é mais tão

99 Grupo 1: misto – 2 meninas e 2 meninos (L.P, E.R, L.S, P.P);

Grupo 2: só meninas (A.A, L.R, N.L, S.R, T.P);

Grupo 3: misto – 2 meninas e 3 meninos (E.S, K.P, P.S, I.A, C.S);

Grupo 4: só meninas (C.J, E.H, L.B, J.S, M.V);

Grupo 5: só meninos (G.F, M.P, L.V);

Obs: O número total de alunos que fizeram esta atividade foi 22.

fácil tirar o filho de uma mulher, antigamente isso de o homem ser “macho” era mais forte (Grupo 2 – meninas)

As mulheres conseguiram se apodera, evoluíram os pensamentos e evoluíram na sociedade, porém os homens mantiveram, agora tendo que guardar seu machismo e seu poder de opressão, é presente porém está passando oculto aos olhos da sociedade (Grupo 3 – misto)

Agora mulheres tem direito à opinião e a liberdade. Cada vez mais elas estão na luta pelos direitos iguais entre os gêneros (Grupo 4 – meninas)

As mulheres buscaram seus direitos, ainda estão (buscando). (Grupo 5 – meninos)

Quanto às *permanências*, as respostas citaram

O salário inferior, geralmente a mulher é a responsável por ficar em casa cuidando dos filhos e fazendo as atividades domésticas (Grupo 1 – misto)

A violência, o machismo, a desigualdade (Grupo 2 – meninas)

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 (Grupo 3 – misto)

O machismo presente na sociedade. A falta de estudo. As grandes diferenças entre os gêneros (Grupo 4 – meninas)

O preconceito e uma desigualdade (Grupo 5 – meninos)

Outra questão analisada solicitou que os grupos refletissem sobre sua história pessoal (estudo e trabalho de seus familiares) e a partir dos gráficos da turma procurassem identificar como eram as oportunidades de acesso e/ou permanência no estudo e trabalho para homens e mulheres. Os grupos registraram as seguintes respostas

Que os homens tem que (parar de) estudar cedo para se sustentar. Apesar de que se compararmos o tempo de estudo do homem com o da mulher, elas em geral estudaram mais. Porém, muitas vezes, a mulher tem que largar seus estudos porque acabam engravidando cedo (Grupo 1 – misto)

A alfabetização das mulheres era mais fraca que a dos homens, pois por eles trabalharem mais eles precisavam disso e também ninguém gostava que as mulheres soubessem muito (Grupo 2 – meninas)

Atualmente as mulheres estão com maior formação escolar. Diferente de tempos atrás, em que mulheres abandonavam a escola cedo para servir em casa. Na questão de permanência os homens tem maior índice de desistência escolar, referente ao sustento familiar (Grupo 3 – misto)

Até a época de nossos avós, os homens tinham mais estudo que as mulheres, hoje em dia e já nossos pais, dados mostram que homens tem fundamental completo, mas a partir do ensino médio as mulheres terminaram o estudo (Grupo 4 – meninas)

Que muitos pais trabalhavam e estudavam e muitos não completavam os estudos por conta de ter que sustentar a família (Grupo 5 – meninos)

Nas respostas *grifadas*, os grupos demonstram conseguir perceber que houve um ganho em termos de escolaridade para as mulheres, mas que fatores ligados a gênero, tais como a maternidade precoce, ainda interferem negativamente para as mulheres.

Sobre as conquistas de direitos pelas mulheres, os grupos citaram aqueles que consideram mais importantes

Direito ao voto, direito a candidatura, direito ao trabalho. Tudo isso, pois antigamente a mulher era vista apenas como um objeto e não como um ser humano (Grupo 1 – misto)

A questão do voto, porque como as mulheres também vivem em uma sociedade, elas merecem direitos iguais (Grupo 2 – meninas)

Direito ao voto, Lei Maria da Penha, que dá auxílio à mulher, lei da igualdade salarial (Grupo 3 – misto)

A lei Maria da Penha pois é uma forma de denunciar as agressões que as mulheres sofrem por pessoas próximas sendo homens (Grupo 4 – meninas)

O salário que elas não tinham, e hoje tem, mas ainda tem uma luta (Grupo 5 – meninos)

A próxima questão analisada solicitou que os grupos refletissem de que forma os direitos (voto, lei Maria da Penha) se tornaram realidade, vindo a fazer parte das legislações ou sendo incorporado como um hábito cultural/costume. Pediu-se também que os grupos respondessem se a existência de uma lei é uma garantia efetiva para que os direitos sejam respeitados.

não, pois como foi citado, o exemplo da lei Maria da Penha, que serve para evitar a violência contra a mulher, a mulher ainda é agredida por homens (Grupo 1 – misto)

As mulheres tiveram que tomar medidas extremas para conseguir estas coisas. Não, mesmo existindo uma lei, as mulheres apanham e são estupradas (Grupo 2 – meninas)

Movimentos em defesa da mulher, contestação por parte da sociedade feminina e tentativa de mobilização da sociedade. Nossa sociedade tem bases machistas, logo muitas leis em vigor da mulher não são respeitadas, um dos exemplos é a lei Maria da Penha que é muito desrespeitada (Grupo 3 – misto)

Temos que exercer as leis, e exigir que sejam cumpridas para garantir os direitos já conquistados, também como devemos sempre mobilizar para mais direitos (Grupo 4 – meninas)

não. A lei de início não é levada a sério, exemplo a “lei Maria da Penha”, para ser aprovada uma tragédia teve que ocorrer (Grupo 5 – meninos)

Foi proposto aos grupos que refletissem acerca da frase de Simone de Beauvoir “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”, e tentassem explicar o que a autora quis dizer. Em seguida foi questionado se era possível fazer a mesma afirmação para o gênero masculino “*não se nasce homem, torna-se homem*”. Na descrição da pergunta, solicitou-se que os grupos procurassem identificar qual o significado dos termos “nasce” e “torna-se”. Segue a orientação colocada na questão:

será que o “tornar-se” será igual para todas as mulheres e para todos os homens? Em diferentes épocas e lugares o “tornar-se” pode variar? Quais fatores ou elementos podem ser citados como importantes para que alguma pessoa torne-se mulher e torne-se homem?

Sobre *tornar-se mulher*, as respostas trouxeram as seguintes reflexões

Para começar, ser mulher é muito mais do que seguir meros padrões que a sociedade nos impõe. Ou seja, a pessoa só leva o ‘título’ de mulher quando ela conseguir quebrar este tabu (Grupo 1 – misto)
Que com o tempo de vida da mulher a sociedade vai impondo ‘coisas de mulher’ e falam que o certo é seguir isso (Grupo 2 – meninas)
A mulher deve se empoderar, não aceitar padrões, não aceitar opressões. Mulher merece todo respeito e conhecimento da sociedade e deve se impor para isso (Grupo 3 – misto)
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’ (Grupo 4 – meninas)
Que não é só nascer mulher, tem uma luta e uma batalha (Grupo 5 – meninos)

Sobre *tornar-se homem*, os grupos responderam que

Sim, pois homem também não é apenas nascer do sexo masculino, e sim, merecer ganhar este ‘título’ (Grupo 1 – misto)
Sim, pois também falam o que é de homem (Grupo 2 – meninas)
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 (Grupo 3 – misto)
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’ (Grupo 4 – meninas)
Sim. Nenhum gênero é fácil, então podemos confirmar. Acredito que sim. Pode variar na forma de como vai ocorrer. Lutar por seus direitos e sua liberdade (Grupo 5 – meninos)

De modo geral, nesta atividade, e nesta questão em específico, é possível perceber que as respostas associaram o *'ser homem'* e o *'ser mulher'* a normas sociais que mudam conforme a sociedade e o período histórico. Deste modo, mesmo que em outras respostas mais direcionadas para o entendimento sobre gênero as escritas dos/das estudantes tenham divagado mais para definir a categoria, percebe-se que, ao serem solicitados a interpretar uma questão filosófica mais direcionada (o texto de Simone de Beauvoir), foram capazes de articular conhecimentos sobre gênero para indicar que ser homem e mulher vai muito além de um dado biológico. Nas escritas dos grupos aparecem noções de feminilidade e masculinidade associadas à construção, conquista, imposição, opressão, padrões, merecimento, entre outros. O que explicita a compreensão de que ao menos as atividades desempenhadas contribuíram para a desnaturalização das categorias do feminino e masculino.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa da qual resultou esta dissertação teve por objetivo analisar o processo de organização curricular a partir da prática do currículo em ação para trabalhar a construção do conhecimento histórico de gênero. O objetivo foi verificar em que medida esta proposta de currículo em construção permanente para as aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental contribui para que os/as estudantes reflitam sobre o gênero como categoria de análise histórica. Para responder essa problemática, o trabalho foi organizado em 4 capítulos.

No primeiro capítulo, foi feita uma contextualização das legislações e normatizações referentes à educação básica em âmbito federal e também em relação ao município de Sapucaia do Sul e à EMEF José Plácido de Castro. Buscou-se investigar de que forma a categoria de gênero está contemplada nesses documentos.

As análises realizadas permitiram observar que as legislações e normatizações estão diretamente relacionadas aos contextos sociais dos períodos em que foram produzidas. Pode-se perceber que as forças políticas organizadas em cada momento histórico projetam disputas políticas e a articulação dos discursos que definem as leis e normativas. No período da redemocratização e décadas subsequentes houve forte atuação de movimentos políticos e sociais progressistas que propuseram e lutaram pela aprovação de artigos constitucionais, legislações e políticas públicas com viés inclusivo e democrático. Contudo, verificou-se que o tratamento dado às categorias de *gênero* e *sexualidades*, esteve abordado de forma generalista e sem direcionamentos mais específicos.

Já o período mais recente se caracteriza por uma acirrada disputa discursiva entre setores conservadores e progressistas em torno de temáticas que incluem gênero e sexualidades em documentos educacionais. Como vimos, este é o caso de documentos como as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Plano Nacional de Educação que propuseram algumas abordagens mais explícitas sobre gênero. Como resultado prático dessas disputas, as referências diretas a gênero foram retiradas do Plano Nacional de Educação por pressão de setores conservadores.

Em Sapucaia do Sul e na escola pesquisada observou-se um reflexo desses contextos mais amplos. No geral, os documentos educacionais não abordam diretamente gênero e sexualidades. Em relação ao documento que define as metas para a educação do município (Plano Municipal de Educação), gênero não é mencionado, entretanto, é feita referência direta às questões de sexualidade e pluralidade cultural principalmente no que diz respeito à afirmação dos direitos humanos. O destaque fica por conta do Projeto Selo Escolar Superação do Preconceito e Discriminação, cujo objetivo é combater o Bullying, a Homofobia e o Racismo no ambiente escolar.

O Capítulo 2 foi dedicado a aprofundar as discussões a respeito das teorias de currículo, da construção do conhecimento histórico escolar e das referências epistemológicas colocadas pela teoria feminista. Estas fundamentações possibilitaram traçar aproximações com a categoria de gênero. Também constaram nesse capítulo as referências metodológicas – currículo em ação, estudo de caso de tipo etnográfico - utilizadas para a construção dos Planos de Estudo e Trabalho assim como para a realização das análises dos materiais selecionados como fonte.

Desta forma, ao refletir sobre a categoria *gênero no conhecimento histórico escolar* verificamos que esta não consta como central em nenhum modelo de currículo ou de abordagem do conhecimento histórico escolar. Embora seja possível identificar que as construções de *gênero* estão sempre presentes de variadas formas, principalmente permeando as definições de quem é sujeito na história – predominantemente o sujeito masculino generalizado (branco, europeu, heteronormativo). Já as mulheres, em geral, ainda são personagens secundárias e as abordagens costumam colocá-las como tópico complementar a um processo maior.

Com o objetivo de propor abordagens que enfatizassem o gênero e suas relações no ensino de história, buscou-se fundamentos teóricos que colaborassem para o objetivo de estabelecer relações entre aquilo que é vivido, percebido como gênero pelos/pelas estudantes com os processos de construção dos conhecimentos históricos.

No terceiro capítulo foi feito um relato do processo do desenvolvimento e execução da proposta de currículo em construção permanente para as aulas de História do 9º ano. Na análise dessa prática e dos documentos foi utilizada a

metodologia de estudo de caso de tipo etnográfico. No relato procurou-se enfatizar a percepção daquilo que aconteceu na realidade da sala de aula. A dinâmica cotidiana das aulas de história esteve aberta aos retornos e às demandas da turma e foi estabelecida uma mediação pedagógica que teve por objetivo a construção do gênero como categoria de análise histórica.

Nas observações feitas identificou-se que a narrativa colocada pelos/pelas estudantes parte principalmente dos elementos que compõem suas experiências e percepções de vida para, a partir disso estabelecer demais relações que possam colaborar para a construção de significados mais amplos.

No último capítulo foram analisadas as atividades realizadas pelos/pelas estudantes da turma pesquisada. O objetivo foi verificar se e de que forma gênero foi compreendido pelos e pelas estudantes enquanto uma categoria de análise histórica.

Foi possível notar que esse processo de construção do conhecimento histórico de gênero esteve permeado por duas perspectivas em movimento. Um viés no qual o gênero é visto como sinônimo de sexo (ou seja, gênero masculino e gênero feminino). Geralmente essa perspectiva está naturalizada e aparece como primeira referência sobre o assunto, uma vez que existem fortes elementos culturais presentes na educação familiar e mesmo escolar que reforçam a noção de “papeis” fixos e determinados “biologicamente”. Percebeu-se que em algumas respostas dos/das estudantes situações de desigualdade de poder foram associadas à natureza, a uma assimetria física (força).

O outro viés compreende gênero enquanto uma relação de poder, que estabelece relações de desigualdade entre os diferentes gêneros. Essa perspectiva pode ser observada a partir de atividades realizadas nas quais a existência de relações desiguais de poder (ideia de que o homem é detentor de maior poder) foram descritas como algo construído pela sociedade.

Estas duas concepções estiveram em jogo na construção do conhecimento e se fizeram presentes, muitas vezes misturando-se.

Em relação à proposta de currículo em construção colocada em prática na pesquisa seguem alguns apontamentos importantes. Segundo as análises, a abertura colocada por esta abordagem permitiu desenvolver uma dinâmica bastante envolvente e democrática, na medida em que trabalha com os retornos e demandas

da turma. 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, identificou-se um descompasso entre o currículo prescrito (pré-ativo) enquanto uma lista de conteúdos a ser cumprido de forma sequencial e o currículo em ação. Contudo, esse descompasso não é novidade em se tratando de ensino de História - geralmente as expectativas existentes de que é preciso “dar conta” dos conteúdos previstos acabam frustradas. No caso desta experiência de pesquisa houve essa demanda por parte de alguns/algumas estudantes que fariam seleção para o Ensino Médio e expressavam a necessidade de que fosse trabalhada “toda a matéria” como forma de estarem preparados para essas provas. Em alguns outros casos, observou-se que aprofundar as questões de gênero ou trazer essa perspectiva de análise para relacionar aos conteúdos e às experiências vividas foi percebido como algo desgastante, frente à expectativa de estudarem aquilo que meninos da turma denominaram “conteúdos grandes” (referência às Guerras Mundiais).

Neste sentido, avalio que realização desse trabalho, foi um desafio e ampliou a experiência para refletir pedagogicamente a respeito das possibilidades e dificuldades dessa prática. Tais considerações fizeram parte das reflexões feitas por mim ao longo do desenvolvimento das aulas ao, novamente, perceber o quanto sigo permeada pela lógica do currículo tradicional da História totalizante, linear, sequencial e eurocentrada. Desconstruir essa perspectiva é um processo complexo, contínuo, de idas e vindas, pois 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, foi possível verificar que propostas de currículo em construção, e do trabalho com a categoria de gênero revelaram 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 que reflete na dificuldade de perceber as permanências de estruturas e/ou a continuidade de processos.

Por mais que tentemos criar metodologias e abordagens para facilitar essas relações e a historicidade dos processos, nem sempre isso se concretiza na prática. Há uma visão “senso comum” predominante de que o passado “já passou”, foi superado e coloca o presente e os estudantes/adolescentes em um lugar à parte desconectado do todo (presentismo). Desconstruir essa visão e dar um sentido histórico para o processo, concomitantes, de construção do conhecimento e dos sujeitos segue um desafio permanente e que não está restrito exclusivamente ao espaço da sala de aula.

Entretanto, ressalto que a experiência dessa proposta de pesquisa também colaborou para que os e as estudantes pudessem desnaturalizar algumas características atribuídas ao gênero. A compreensão desta categoria como uma construção sociocultural foi acontecendo a partir das relações estabelecidas entre processos históricos mais distantes, a atualidade e as experiências vividas. Neste sentido, as aulas de História oportunizaram o acesso a informações e conceitos que permitiram repensar e ressignificar a construção dos conhecimentos. Gênero como categoria de análise é uma concepção que não está dada e precisa ser intencionalmente construída a partir da desconstrução da perspectiva do determinismo do sexo biológico. Notou-se que esse processo se deu de forma diversa e em tempos diversos dentro da mesma turma, e necessitou que os/as estudantes conseguissem conectar tempos históricos diferentes estabelecendo vínculos que os permitissem perceber as mudanças e permanências nas relações sociais bem como associar essas noções às conquistas de direitos e cidadania.

Para finalizar, faz-se necessário ressaltar que trabalhar com abordagens diferenciadas nas salas de aula dependem de uma série de fatores. É importante considerar as precárias condições de trabalho docente como um impeditivo grave de qualificação da educação. Questões como falta de investimento em políticas públicas adequadas, a ausência de uma política salarial digna, de garantir a formação de professoras, assim como de tempo específico para planejamento, interferem diretamente na qualidade do ensino oferecido. Outro fator importante de ser considerado é a necessidade de um trabalho conjunto e coeso dos setores escolares na elaboração dos documentos que regem os trabalhos da escola (por exemplo, os Projetos Político-Pedagógicos) e que possam construir objetivos e linguagens comuns, de forma a respaldar as escolhas políticas, temáticas e

metodológicas para o processo de ensino-aprendizagem. É preciso destacar a importância da sensibilidade para os contextos sociais e demandas dos/das estudantes para que os caminhos da construção de conhecimento dialoguem com a realidade social e que façam sentido dentro das histórias de vida que estão sendo construídas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Rachel Luiza Pulcino de. *Que gênero é esse?: uma análise sobre o lugar das relações de gênero nos PCN e PCN+*. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2014. Disponível em: http://www.dbd.puc-rio.br/pergamum/tesesabertas/1211273_2014_pretextual.pdf

ALBERTI, Verena. O professor de história e o ensino de questões sensíveis e controversas. Palestra. *IV Colóquio Nacional História Cultural e Sensibilidades*, UFRN, 2014. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10438/17189> Acesso em Julho de 2018.

ANDRÉ, Marli Elisa D.A. de, *Etnografia da prática escolar*. Col. Prática Pedagógica. Ed. 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: http://www.ufrgs.br/edu_realidade

ANHORN, Carmem T. Gabriel. Teoria da história, didática da história e narrativa: diálogos com Paul Ricoeur. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v.32, nº 64, 2012, PP. 187-210.

BIROLI, Flávia. *Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil*. São Paulo: Editora Boitempo, 2018.

CUNHA, Maria de Fátima. *Temas Transversais dos PCNs: uma análise de gênero e sexualidade*. Associação Nacional de História – ANPUH XXIV SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA - 2007

DAVIS, Angela. *Mulheres, raça e classe*. São Paulo: Boitempo, 2016.

GERALDI, Corinta M. G. "*Currículo em Ação: buscando a compreensão do cotidiano da escola básica*". In *Proposições*, FE/ UNICAMP, vol 5, nº 3 [15], pp.111-133. Nov. 1994.

GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. 8ª ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

GUARINELLO, Norberto L. História científica, história contemporânea e história cotidiana. In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 24, nº 48, p.13-38 – 2004.

HARAWAY, Donna. Saberes localizados. In: *Cadernos Pagu*, Campinas: Unicamp n.5, pp. 07-41, 1995.

HARTOG, François. Ordens do tempo, regimes de historicidade. In: *Regimes de historicidade: presentismo e experiências do tempo*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013, p. 17-41.

HUNT, Lynn. *A invenção dos direitos humanos: uma história*. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LIPPOLD, Walter G. R. *A África no curso de licenciatura em História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul: possibilidades de efetivação da Lei 11.645/2008 e Lei 10.639/2003: um estudo de caso*. Dissertação de Mestrado em Educação. Porto Alegre: 2008. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/14838/000669608.pdf?sequence=1> Acesso em novembro de 2017.

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

MAC GINITY, Eliane G. *Imagens de Mulheres nos livros didáticos de história*. Revista do Lhiste, Porto Alegre, num.3, vol.2, jul/dez. 2015. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/viewFile/63309/36954> Acesso em novembro de 2017.

MONTEIRO, K; MÉNDEZ, N. P. Gênero, biografia e ensino de história. Revista Aedos, n. 11, vol. 4, setembro/2012.

NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, p. 9, jan. 2000. ISSN 1806-9584. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917>>. Acesso em: 20 jul. 2018.

OLIVEIRA, Carla K. S. de. *Análise das relações de gênero em livros didáticos de história distribuídos pelo programa nacional do livro didático (1999-2014) - Uma proposta de pesquisa*. Disponível em: <https://eventos.set.edu.br/index.php/enfope/article/view/2436> Acesso em novembro de 2017.

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

PINTO, Céli Regina Jardim. *Uma história do feminismo no Brasil*. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2003.

ROCHA, Helenice. A presença do passado na aula de História. In: MAGALHÃES, M [et. all]. *Ensino de História: usos do passado, memória e mídia*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2014.

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

SANTOS, Sherol dos. *História da África e cultura Afro-brasileira no currículo de História: propostas de trabalho*. Dissertação de Mestrado em Ensino de História, PROFHISTÓRIA/UFRGS, 2016. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/profhist/wp-content/uploads/2017/05/Disserta%C3%A7%C3%A3o-Sherol-dos-Santos-ProfHist%C3%B3ria-UFRGS-2016.pdf>, Acesso em novembro de 2017.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista de História da Educação*, Porto Alegre, v.16, n.37, p.73-91, maio/ago. 2012.

SCHUCH, Patrice. *Práticas da justiça: uma etnografia do "campo de atenção do adolescente infrator" no Rio Grande do Sul depois do estatuto da Criança e do adolescente*. UFRGS, 2005. Tese de Doutorado. IFCH/PPG – Antropologia Social. <http://hdl.handle.net/10183/5386>

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Vol. 20 (2), jul/dez. 1995.

SEFFNER, F; PERREIRA, Nilton M. O que pode o ensino de história? Sobre o uso de fontes na sala de aula. *Revista Anos 90*. Porto Alegre, v. 15, n. 28, dez. 2008.

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

SILVA, Valéria F. da. *Mulheres Invisíveis: discutindo as representações de gênero nos livros didáticos de história*. Disponível em: <http://ojs.fe.unicamp.br/index.php/FEH/article/view/5663/4566> Acesso em novembro de 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira; UNBEHAUM, Sandra. *O Gênero nas Políticas Públicas de Educação no Brasil: 1988 – 2002*. *Cadernos de Pesquisa*, v. 34, n. 121, jan./abr. 2004. p. 77-104.

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.

7. APÊNDICES

1. Tabela 1: “Ocupação/Trabalho dos familiares responsáveis (pai/mãe) de estudantes da escola (2017).”

Mãe		Pai		Pai ou Mãe - não foi possível identificar por gênero	
Quant	Profissão	Quant.	Profissão	Quant.	Profissão
93	Donas de casa	42	Serviços Gerais	30	Profissionais autônomos
15	Diarista	28	Motorista	25	Comerciário
13	Manicure/cabeleireira	22	Mecânico de Carros	09	microempresário
10	Cozinheira	22	Torneiro Mecânico	09	Assistente Técnico
07	Professora	17	Soldador	08	Técnico em Enfermagem
06	Secretária	15	Operador de Máquina	07	Assistente administrativo
05	Doméstica	12	Eletricista	07	Assistente de Saúde
05	Costureira	07	Segurança	05	Operador de Caixa
05	Cuidadora	06	Vigilante	05	Supervisor
03	Doceira	03	Pintor	04	Promotor de Venda
03	Artesã	03	Padeiro	03	Trab. em Industria
02	Decoradora	03	Chapeador	03	Almoxarife
01	Podóloga	02	Açougueiro	02	Atendente
01	Fotógrafa	02	Lavador de Carro	02	Analista de sistema
01	Camareira	02	Técnico Instalador	02	Inspetor químico
		01	Motoboy	02	Frentista
		01	Zelador	02	Téc. em Contabilidade
		01	Encanador	02	Administrador
		01	Dedetizador	02	Téc. em Seg. do Trabalho
				02	Téc. em Química
				01	Téc. em Radiologia
				01	Encarregado de Setor
				01	Instrumentista
				01	Ascensorista
				01	Fiscal de Transporte
				01	Representante Comercial
				01	Supervisor de Alimentos
				01	Reciclador
				01	Cabeleireiro

*Tabela organizada para esta pesquisa a partir de um levantamento geral feito pela Secretaria da Escola e apresentado pela Equipe Diretiva em reunião pedagógica para discussão da Reformulação do PPP.

2. Planos de Trabalho – História/9º ano, 2017, autoria: Profª Gabriela Schneider.

PLANO DE TRABALHO – 2017

E.M.E.F. José Plácido de Castro

Professora: Gabriela Schneider

Disciplina: História

Data: Março/2017

Turma: 9º ano

Objetivos / Metas	Conteúdos	Procedimentos Recursos e Técnicas	Avaliação – Instrumentos e Critérios
<p>Da Disciplina:</p> <ul style="list-style-type: none">- Respeitar e valorizar o intercâmbio de idéias, saberes, opiniões e conhecimento, sabendo diferenciar a especificidade de cada um e relacioná-los- Analisar e interpretar diferentes fontes, linguagens, e documentos.- Compreender o conhecimento histórico como uma construção em movimento.- Diferenciar saberes do senso comum e conhecimento científico.- Compreender as construções sociais e de conhecimento como resultado de relações de	<p>1º Trimestre</p> <ul style="list-style-type: none">- Revolução Industrial- Revolução Francesa; Direitos e cidadania; processos de Independência na América- Segunda Revolução Industrial;- Imperialismo; Partilha da África e Ásia- Brasil império – Revoltas sociais- Abolição da escravidão	<ul style="list-style-type: none">- leitura e interpretação de textos e imagens;- trabalhos com diferentes documentos (fotografias, textos, imagens, desenhos, história em quadrinhos, filmes, entrevistas)- trabalhos individuais e em grupos;- produção de textos, desenhos, cartazes, jogos;- pesquisas, elaboração de relatórios, sínteses, esquemas sobre os temas trabalhados em aula.	<p>Critérios: o aluno deverá:</p> <ul style="list-style-type: none">- compreender que as mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais transformaram o mundo e o país no qual vivemos; <p>Instrumentos:</p> <ul style="list-style-type: none">- atividades individuais (leitura, interpretação e capacidade de elaboração de idéias);- atividades de grupo (capacidade de trabalhar coletivamente, divisão de tarefas, discussão, elaboração de idéias baseadas nas diversas

<p>poder e de disputas de interesses políticos.</p> <ul style="list-style-type: none"> - 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. <p>Da Série:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compreender o processo histórico na sua totalidade, relacionando as estruturas econômicas, sociais, políticas e culturais das diferentes épocas históricas, percebendo fatos e estabelecendo ligações entre as situações concretas do país e do mundo. 	<p>2º Trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - I Guerra Mundial; - Revolução Russa; - Revolução Mexicana - Brasil – República Velha (Oligárquica) e Movimentos sociais de Resistência <p>3º Trimestre</p> <ul style="list-style-type: none"> - Entre-Guerras: Crise de 1929; Ascensão do nazifascismo - II Guerra Mundial; - Nova Ordem Mundial: a Guerra Fria; - Brasil República: - Brasil como economia periférica; - Ditadura Vargas; - Golpe de 1964 e Ditadura Militar - Brasil Contemporâneo: Redemocratização 		<p>opiniões)</p> <ul style="list-style-type: none"> - pesquisas, leitura e interpretação de textos (questionários com correção oral e coletiva proporcionando debates); leitura no grande grupo; escrita e expressão; compreensão do conteúdo; - desenhos, atividades práticas; - comprometimento com o andamento das aulas (realização das atividades propostas, manter o caderno em dia, participação em aula).
---	---	--	--

<ul style="list-style-type: none"> - Identificar os significados históricos das relações de poder entre as nações. - Analisar os processos de transformação histórica e seus determinantes principais. - Reconhecer a dinâmica da organização dos movimentos sociais e a importância da participação da coletividade na transformação da realidade geográfica. - Associar as manifestações culturais do presente aos seus históricos. - Analisar o papel dos recursos naturais na produção do espaço geográfico, relacionando transformações naturais e intervenção humana. - Correlacionar a dinâmica dos fluxos populacionais e a organização do espaço geográfico. - Confrontar formas de interações culturais, sociais, econômicas, ambientais, em diferentes circunstâncias históricas. - Identificar registros em diferentes práticas dos 			
---	--	--	--

<p>diferentes grupos sociais no tempo e no espaço.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analisar o papel do direito (civil e internacional) na estruturação e organização das sociedades. - Analisar a ação das instituições no enfrentamento de problemas de ordem econômico-social. - Comparar diferentes pontos de vista sobre situações ou fatos de natureza histórico-geográfica, identificando os pressupostos de cada interpretação e analisando a validade dos argumentos utilizados. - Reconhecer alternativas de intervenção em conflitos sociais e crises institucionais que respeitem os valores humanos e a diversidade sociocultural. - Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação na construção da cidadania e da democracia. - Analisar criticamente as conquistas sociais e as transformações ocorridas nas 			
---	--	--	--

<p>legislações em diferentes históricos.</p> <ul style="list-style-type: none">- Analisar o papel dos valores éticos e morais na estruturação política das sociedades.- Relacionar criticamente formas de preservação da memória social.- Identificar referenciais que possibilitem erradicar formas de exclusão social.			
--	--	--	--

3º Trimestre

M	D	Desenvolvimento das Ações Pedagógicas
		SETEMBRO
	18	linha de Tempo: Brasil Colônia - Império revoltas regenciais - Guerra dos Farrapos.
	25	atividades sobre guerra dos farrapos.
		OUTUBRO
	02	Correção de atividades. Observação dos materiais livros e filmes sobre nazi-fascismo.
	09	Esquema; fim do império-BR - fim da escravidão.
	16	República Velha - Oligarquias - Movimentos Sociais de Resistência. (livro e atividades)
	23	Atividade sobre "ser guri, ser guria" a partir do doc. "The mask you live in" (assistido na aula Ciências).
	30	Correção das atividades com o livro.
		NOVEMBRO
	06	Esquema sobre Constituição de 1891 e cidadania. Orientação de atividade avaliativa sobre Rep. Velha.
	13	Esquema 1ª Guerra Mundial, leitura capítulo do livro.
	20	Atividade com livro. Nazi-Fascismo no período entre-guerras; Crise de 1929 - slides, debate
	27	Atividade de lançamento do livro de poemas (Profeta Português).
		DEZEMBRO
	04	Avaliação trimestral (1ª parte)
	11	Atividades avaliativas sobre questões de gênero (2ª parte)
	18	Confraternização e finalização das atividades do ano.

Registros: ESTUDOS DE RECUPERAÇÃO	Assinaturas
	
	Professor(a)
	
	Orientador(a) Pedagógico

4. Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFRGS - UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
IFCH - INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PPGH – Pós-graduação em História
PROFHISTÓRIA – Mestrado Profissional em Ensino de História

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PESQUISA: Conhecimento histórico escolar: categoria de gênero na perspectiva de um currículo em construção permanente – a experiência das aulas de História do 9º ano do Ensino Fundamental da EMEF José Plácido de Castro (Sapucaia do Sul/RS)

Professora pesquisadora: Gabriela Schneider

1. NATUREZA DA PESQUISA: Você está sendo convidado/a a participar desta pesquisa que tem como finalidade investigar práticas pedagógicas acerca das questões da construção do conhecimento histórico, tendo por base a categoria de gênero ao longo do ano letivo de 2017 nas aulas do 9º ano do ensino fundamental.

2. PARTICIPANTES DA PESQUISA: Participarão desta pesquisa alunos e alunas da turma do 9º ano A da EMEF José Plácido de Castro, Sapucaia do Sul/RS.

3. ENVOLVIMENTO NA PESQUISA: Aos alunos e alunas que participaram das atividades normais das aulas de História está sendo solicitada a colaboração com a disponibilidade de seus trabalhos, atividades, pesquisas, avaliações e autoavaliações, que serão digitalizados (copiados) constituindo material de análise posterior da pesquisa. Também é possível que em algum momento até o 1º semestre de 2018, os mesmos sejam convidados a colaborar com um depoimento (oral ou por escrito). **Você tem a liberdade de se recusar a participar, sem qualquer prejuízo. No entanto solicitamos sua colaboração para que possamos obter melhores resultados da pesquisa.** O projeto de pesquisa encontra-se disponível com a equipe pedagógica da escola, podendo ser consultado. Da mesma forma, você poderá entrar em contato diretamente com a Professora Gabriela para maiores informações e esclarecimentos.

5. RISCOS E DESCONFORTO: a participação nesta pesquisa não traz complicações legais de nenhuma ordem e os procedimentos utilizados obedecem aos critérios da ética na Pesquisa com Seres Humanos conforme a Resolução nº 196/96 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à sua dignidade.

6. CONFIDENCIALIDADE: Todas as informações coletadas nesta investigação são estritamente confidenciais. Acima de todo interessam os dados coletivos e não aspectos particulares de cada jovem.

7. BENEFÍCIOS: Ao participar desta pesquisa, o jovem não terá nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que futuramente os resultados deste estudo sejam usados em benefício do ensino da História.

8. PAGAMENTO: Você não terá nenhum tipo de despesa por participar deste estudo, bem como não receberá nenhum tipo de pagamento por sua participação.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento para que seu filho possa participar de forma livre desta pesquisa.

Para tanto, preencha os itens que se seguem:

CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, autorizo meu(a) filho (a) a participar desta pesquisa.

Nome do/a responsável

Nome do/a Estudante

Local e data Assinatura do Responsável telefone

Agradecemos a sua autorização e colocamo-nos à disposição para esclarecimentos adicionais. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a Professora Gabriela Schneider, aluna do Mestrado Profissional em Ensino de História da UFRGS, sob orientação da Professora Doutora Natalia Pietra Méndez. Maiores informações Comitê de Ética em Pesquisa UFRGS (51) 3308.3629.

5. Material Informativo sobre o 8 de Março

8M – 8 de Março

“dia da Mulher” é dia de LUTA

A cada 15 segundos uma mulher é agredida no Brasil

A cada 2 horas uma mulher é morta no Brasil

A cada dia 10 mulheres são estupradas no Brasil

7 em cada 10 mulheres serão vítimas de violência ao longo da vida

3 em cada 5 mulheres jovens já sofreram violência em relacionamentos

A data do 8 de março está mundialmente vinculada às reivindicações das mulheres por melhores condições de trabalho, por uma vida mais digna e sociedades mais justas e igualitárias. Essa luta é antiga e contou com a força de inúmeras mulheres que nos vários momentos da história da humanidade resistiram ao machismo e à discriminação.

É a partir da Revolução francesa, em 1789, que as mulheres passam a atuar na sociedade de forma mais significativa, reivindicando a melhoria das condições de vida e trabalho, a participação política, o fim da prostituição, o acesso à instrução e a igualdade de direitos entre os sexos.

Em 1791, Olympe de Gouges lança a "**Declaração dos Direitos da Cidadã**", onde reivindicava o "direito feminino a todas as dignidades, lugares e empregos públicos segundo suas capacidades". Afirmava também que "se a mulher tem o direito de subir ao cadafalso, ela deve poder subir também à tribuna". Olympe de Gouges foi julgada, condenada à morte e guilhotinada em 3 de março de 1793, por "ter querido ser um homem de



estado e Ter esquecido as virtudes próprias do seu sexo". Nesse mesmo ano, as associações femininas foram proibidas na França.

Revolução Industrial

Na Segunda metade do século XVIII, as grandes transformações ocorridas no processo produtivo e que resultaram na Revolução Industrial, trouxeram consigo uma série de reivindicações até então inexistentes. As indústrias para diminuir custos com salários passaram a empregar mulheres e crianças. As jornadas de trabalho chegavam até 17 horas diárias, em condições insalubres, submetidas a espancamentos e ameaças sexuais constantes, além de receber salários que chegavam a ser 60% menores que os dos homens.

Luta Operária

Não tardaram a surgir, na Europa e nos Estados Unidos, manifestações operárias contrárias ao terrível cotidiano vivenciado e os enfrentamentos com os patrões e a polícia se tornaram cada vez mais frequentes. A redução da jornada de trabalho para 8 horas diárias passou a ser a grande bandeira dos trabalhadores industriais.

Em 1819, depois de um enfrentamento em que a polícia atirou com canhões contra os trabalhadores, a Inglaterra aprovou a lei que reduzia para 12 horas o trabalho das mulheres e dos menores entre 9 e 16 anos. Foi também a Inglaterra o primeiro país a reconhecer, legalmente, o direito de organização dos trabalhadores. O parlamento inglês aprovou, em 1824, o direito de livre associação e os sindicatos se organizaram em todo o país.

Foi lutando por melhores condições de trabalho que 129 tecelãs da Fábrica de Tecidos Cotton, em Nova Iorque, cruzaram os braços e paralisaram os trabalhos pelo direito a uma jornada de 10 horas, **No dia 8 de março de 1857, um incêndio na fábrica matou as tecelãs carbonizadas.**

Quando esse dia passou a ser o Dia da Mulher?

Só em 1977, quando a ONU declarou o 8 de março como o Dia Internacional da Mulher, para homenagear as lutas feministas por igualdade, justiça e respeito. Desde o começo do século XX, no entanto, movimentos sociais já vinham promovendo datas internacionais de debate sobre os direitos das mulheres. Um dos mais conhecidos aconteceu em 1911, em Copenhague, na Dinamarca, quando um encontro realizado no dia 19 de março discutiu [igualdade de gêneros](#), sufrágio (direito ao voto) feminino e outras questões envolvendo direitos das mulheres.

Isso já faz muito tempo. Ainda precisamos desse dia?

Sim. Segundo a Organização das Nações Unidas, [o salário das mulheres ainda é 27% menor dos que o dos homens](#) que ocupam a mesma função. Isso vale para o mundo de maneira geral. A proporção de mulheres que ficam em casa e cuidam de afazeres domésticos não remunerados é duas vezes e meia maior do que a de homens.



Situação das Mulheres na História do Brasil

- No século XIX (1800 – 1900), para impedir que as mulheres se tornassem professoras, um dos argumentos era de que seu cérebro era “pouco desenvolvido”;
- No primeiro Código Civil Brasileiro, de 1916, a mulher casada era considerada juridicamente incapaz, necessitando ser representada pelo marido;
- Apenas em 1932 as mulheres conquistaram o direito ao voto no Brasil;
- Até 1962, quando foi instituído o Estatuto da Mulher Casada, uma mulher só poderia trabalhar fora do lar se o marido permitisse;
- As empregadas domésticas conquistaram os direitos trabalhistas somente na década de 1970;
- A completa igualdade jurídica entre homens e mulheres só foi consagrada na Constituição de 1988;
- As mulheres recebem salários inferiores aos que são pagos aos homens (70%, IBGE), embora sejam mais escolarizadas do que eles;
- Muitas mulheres jovens e adultas abandonam a escola e trabalho porque são pressionadas por seus maridos ou companheiros;
- A maioria dos assassinatos de mulheres é praticada por homens com relações afetivas com a vítima, como o marido (ex-marido), companheiro (ex-companheiro), namorado (ex-namorado);

Referências:

- Texto extraído de "8 de março, Dia Internacional da Mulher – Uma data e muitas histórias", de Carmen Lucia Evangelho Lopes.. CEDIM-SP/Centro de Memória Sindical.
- Folha de S. Paulo; Instituto Patrícia Galvão; IBGE; Onu - Mulheres

6. Modelo de Atividade de pesquisa sobre a Lei Maria da Penha

Trabalho individual, para entregar.

- 1) Quem é Maria da Penha? (dados, idade, profissão, de onde é, o que faz...);
- 2) Quais tipos de violência doméstica ela sofreu?;
- 3) Quem é o agressor? (dados, idade, profissão, de onde é, o que faz...);
- 4) Como a situação se resolveu? Quanto tempo levou? Quais entraves? (dificuldades);
- 5) Como foi feita a lei Maria da Penha?
- 6) Para que serve a lei Maria da Penha?;
- 7) De acordo com a lei, quais são as 5 formas de violência doméstica e familiar contra as mulheres? Dê exemplos.
- 8) Quais são os passos para se fazer uma denúncia;
- 9) O que é e como funciona a Medida Protetiva de Urgência?;
- 10) Como acontece o processo judicial?;
- 11) Quais são as penas e as punições?;
- 12) A aplicação da lei têm sido eficaz o suficiente? Comente;
- 13) Comentário pessoal a respeito;
- 14) Outras sugestões para solucionar problemas de violência contra as mulher;
- 15) Por que você acha que as mulheres são agredidas, violentadas ou oprimidas? Comente.

Sugestões de fontes de pesquisa:

senado.gov.br; Mapa da violência; reportagem Isto é: “Maria da Penha me transformou num monstro”; Página Patrícia Galvão; “O agressor dorme no homem comum” (Agência Pública); materiais disponibilizados na biblioteca, como cartilhas com a Lei e cartilhas informativas.

7. Modelo de Atividade de Reflexão sobre o filme “As Sufragistas”

Questões destacadas para serem analisadas pela pesquisa

- 1) O que o filme te trouxe de informações?
- 2) O que o filme te fez pensar/refletir?
- 3) O que o filme te fez sentir? Comente.
- 4) O que o filme te trouxe de dúvidas/curiosidades?

8. Modelo de Atividade de pesquisa sobre Escolaridade Familiar (pai/mãe)

Atividade individual para entregar

- 1) Até que série estudou?
- 2) Quais os motivos para parar ou continuar os estudos?
- 3) Comente sobre as vivências a partir de ter tido mais ou menos tempo de estudo. Acha que influenciou as experiências?
- 4) Alguma pessoa analfabeta na família?

9. Modelo de Atividade de pesquisa sobre rotina de vida e trabalho com familiares (pai/mãe)

- Orientação para que o trabalho fosse realizado com pessoas adultas uma do gênero feminino e outra pessoa do gênero masculino (mãe, pai, padrasto, madrasta, avós, tios, irmãos...)

DIÁRIO DE CAMPO

Diário de Campo é quando o pesquisador ou a pesquisadora observa aquilo que está pesquisando e faz anotações a respeito de todos os aspectos possíveis, com a intenção de conhecer profundamente o que está estudando, pesquisando.

Fazer um Diário de Campo é uma forma anotar e guardar as informações para não perder nada. De certa forma, é como um trabalho de investigação.

1) Explicar para a pessoa pesquisada que a sua tarefa é fazer uma observação da rotina dela e fazer anotações sobre isso. Peça autorização e só realize a atividade se a pessoa autorizar. Caso não autorize, procure realizar com outra pessoa.

2) Anote os dados da pessoa (nome; idade; parentesco (pai, mãe, irmão, vô....)); mora na mesma casa que você?; Grau de instrução (o que estudou?); Trabalho/profissão)

3) Orientação para a realização da atividade:

- Escolha um dia para fazer a observação e dedicar-se à tarefa de observação constante;

- Em um rascunho, a lápis, anotar os horários e as atividades que a pessoa realiza. Procure saber e anotar como a pessoa se sente ao longo do dia e das coisas que vai fazendo (do que gosta; do que não gosta...); Procure descrever detalhadamente o trabalho da pessoa (rotina)

Obs: caso a pessoa trabalhe fora, converse e descubra se é possível ir ao local de trabalho para ter uma melhor noção da atividade de trabalho. Se não for possível,

peça que a pessoa faça uma descrição detalhada das suas funções para você anotar;

- Observe e/ou pergunte e anote:

Horários que levanta; realiza algo em casa antes de sair? Como se desloca até o trabalho? Refeições em casa ou no trabalho? Faz a própria comida? Retorna pra casa cansada? O que faz em casa após o trabalho? Está satisfeito com o trabalho? Sente-se realizado profissionalmente? se não, o que gostaria de fazer? O que mudaria na sua rotina diária para melhora-la?

Faça outras anotações que você ache importante.

10. Modelo de Atividade com texto sobre MALALA YOUSAFZAI e o direito das meninas de estudar

Malala Yousafzai nasceu na cidade de Mingora no norte do Paquistão, no dia 12 de julho de 1997. Em regiões do Paquistão dominadas pelo Talibã (movimento terrorista), como o vale do Swat, onde ela vivia, apenas o nascimento dos meninos é comemorado. Das meninas, espera-se que vivam quietinhas, cozinhem e tenham filhos – preferencialmente antes dos 18 anos.

O nome “Malala” foi escolhido por seu pai em homenagem a uma heroína do povo afegão: Malalai de Maiwand. No século XIX, diversas regiões do Oriente foram conquistadas e dominadas pela Inglaterra e passaram a fazer parte do Império Britânico. A questão é que os povos dominados sempre organizaram movimentos de resistência para recuperar sua independência. Circula pela região a história que conta que o pai e o noivo de Malalai de Maiwand (que tinha cerca de 17 anos) foram para a guerra. Malalai e outras mulheres foram para os campos de batalha cuidar dos feridos. Os afegãos estavam perdendo a guerra e seu noivo foi morto. Malalai então ergueu seu véu branco e marchou pelo campo de batalha – diante das tropas, declamou um poema que falava de amor e coragem. Malalai foi morta pelos ingleses, mas suas palavras e sua coragem inspiraram os soldados afegãos a virar a batalha.

A partir de 2008, o Talibã começou a destruir escolas para meninas nas regiões que dominavam. Em vários países o acesso à escola para meninas é negado. A intenção do Talibã é fortalecer a sua interpretação do Islã, segundo a qual as mulheres devem ficar restritas ao mundo privado e doméstico. Desta forma, sucessivas gerações de mulheres são mantidas submissas e dependentes dos homens, pois sem educação, as meninas se tornam adultas e não têm possibilidade de obter trabalhos com melhores remunerações, sendo marginalizadas e vivendo em condições de exclusão e violência. Segundo dados da ONU, no Paquistão, cerca de 6,7 milhões de jovens mulheres de 15 a 24 anos são analfabetas e não podem frequentar a escola.

Malala e outras meninas iam para o colégio com os trajes tradicionais e com os uniformes escondidos na mochila, para não serem atacadas. Malala começou a escrever um blog, no qual contava sobre sua vida cotidiana e também dos obstáculos para estudar e seguir seu sonho de ser médica. Conta que cresceu em

uma casa barulhenta, lotada de tios, primos e vizinhos. As crianças brincavam no quintal e a mãe vivia na cozinha pilando açafrão; seu pai passava a maior parte do tempo fora de casa dando aulas. Seria uma tradicional família pasquitanesa, não fosse por um detalhe. Ziauddin Yousafzai, pai de Malala, é professor e ao perceber a curiosidade da filha, resolveu incentivar os seus estudos. Em casa, colocava os meninos para dormir e deixava a garota ficar na sala ouvindo-o falar sobre história e política (o que contrariava os hábitos da região). Ziauddin estimulou Malala a gostar de física e literatura e a se indignar com as injustiças do mundo.

Quando Malala tinha 10 anos, o Talibã dominou o território em que ela vivia. Os homens foram obrigados a deixar a barba crescer, as mulheres que saíam de casa desacompanhadas do pai ou marido eram chicoteadas na rua. As escolas femininas receberam ordens de fechar as portas – as que desobedeceram foram dinamitadas. Em outubro de 2012, quando já dava entrevistas e aparecia na televisão defendendo o direito das meninas à educação, sofreu um atentado quando ia para a escola de ônibus. Malala levou 3 tiros na cabeça, milagrosamente sobreviveu e foi levada para a Inglaterra, onde foi submetida à uma cirurgia e ficou com alguns movimentos da face comprometidos. Desde então vive exilada em Birmingham (Inglaterra), junto com sua família.

No dia 12 de julho de 2013, discursou para uma plateia de representantes de mais de 100 países na Assembleia Geral da Onu em nova Iorque. No dia 10 de outubro de 2014, com 17 anos, Malala recebeu o Prêmio Nobel da Paz, tornando-se a mais jovem ganhadora da premiação. Na entrega do Prêmio, Ziauddin Yousafzai, conta rindo como foi impactado pela visibilidade que Malala ganhou mundialmente: “Antes disso, ela era minha filha, mas agora sou o pai dela”, revelando como agora é visto pelas pessoas. Devido ao protagonismo da jovem, ele constantemente é questionado sobre como foi a criação dela, que possibilitou que ela se tornasse tão corajosa. Ao que ele responde: “não me perguntem o que eu fiz. Perguntem-me o que eu não fiz: eu não cortei suas asas, foi só isso.” Os textos do blog viraram o livro “Eu sou Malala”, lançado no Brasil em 2014.

(Texto escrito pela professora a partir de informações retiradas de sites:

<http://www.ikmr.org.br/malala-yousafzai-biografia/>

<http://veja.abril.com.br/mundo/a-jovem-malala-conta-sua-incrivel-historia/>

<http://educacaointegral.org.br/reportagens/paquistao-luta-pelo-direito-a-educacao-de-meninas/>

A partir da leitura atenta do texto “Malala Yousafzai e o direito das meninas de estudar” responda as questões de forma completa (evite cópias; escreva com suas palavras).

- 1) (Em uma folha separada) Faça uma linha do tempo de vida de Malala, identificando datas, os principais acontecimentos e lugares.
A – localize a sua própria data de nascimento na linha.
B – Quantos anos Malala tinha quando você nasceu? Qual acontecimento da vida dela é próximo da data do seu nascimento?
C – Quantos anos tinha Malala quando sofreu a tentativa de assassinato? E você, quantos anos tinha e em que série você estava?
- 2) Qual o lugar de origem e a história do nome “Malala”?
- 3) A partir das informações do texto, como você descreveria a Malala?
- 4) Alguma coisa na forma de vida de Malala é semelhante a sua vida? E o que existe de diferente?
- 5) No 3º parágrafo há um trecho que diz que o pai de Malala fazia coisas “contrárias aos hábitos da região”. (o último parágrafo do texto traz informações complementares).
A – Cite o que o pai de Malala fazia de diferente.
B – Como você imagina que são os “hábitos da região”?
- 6) No 5º parágrafo, está dito que Malala hoje “vive exilada em Birmingham (Inglaterra) junto com a sua família”. O que isso quer dizer?
- 7) O seguinte trecho do 2º parágrafo do texto: “sem educação, as meninas se tornam adultas e não têm possibilidade de obter trabalhos com melhores remunerações, sendo marginalizadas e vivendo em condições de violência.”
A - Marque (x) para as alternativas corretas:
() é o pensamento do pai de Malala.
() é o que defende o Talibã, movimento terrorista que domina regiões do Paquistão.
() Malala aceitou as regras do Talibã, pois achava que o estudo não era importante.

() em função das meninas serem proibidas de estudar, os dados apontam a existência de 6,7 milhões de meninas e jovens analfabetas.

B - O que você compreendeu a respeito da vida e do acesso à educação de meninas e meninos?

- 8) O que pode ser percebido de semelhanças e diferenças a respeito da situação política do Paquistão no século XIX e nos dias atuais?
- 9) Faça um comentário pessoal sobre a história da Malala.
- 10) Comente alguma dúvida ou curiosidade sobre o texto e/ou vida de Malala.

11. Modelo de atividade autoavaliativa 1

Responder de forma individual

Nome:

1. Dos assuntos estudados até agora, quais você achou mais relevante? Por quê?
2. Quais assuntos você teve dificuldade de compreender? Por quê?
3. Quais relações você consegue estabelecer entre os assuntos estudados e:
A – a atualidade:
B – a sua vida:
4. Sobre a questão levantada em aula: “Existe a possibilidade de trabalhadores tornarem-se empresários?”. Comente, levando em conta:
A – Proposta Capitalista (sistema em que vivemos)
B – Proposta Socialista
C – Proposta Anarquista
5. Quais suas expectativas para o próximo semestre?
6. De que forma você percebeu o assunto “gênero” nos assuntos abordados?
7. Dúvidas, curiosidades, comentários gerais:

12. Modelo de atividade avaliativa trimestral (2º trimestre/2017)

E.M.E.F. JOSÉ PLÁCIDO DE CASTRO

Trabalho avaliativo – 9º ano – 2º trimestre

Disciplina: História

Professora: Gabriela Schneider

Nome:

Turma:

Data:

Observe a fonte abaixo:

“...o principal método utilizado pelos europeus foi o bom e velho “dividir para dominar”. A idéia era se aproveitar da rivalidade entre dois grupos étnicos locais (ou criá-la, se fosse inexistente) e tomar partido de um deles. Com o apoio do escolhido, a quem davam armas e meios para subjugar os rivais, os europeus controlavam a população inteira.” (<http://historia.abril.com.br/politica/partilha-africa-434731.shtml>)

- 1) Explique a relação existente entre a Segunda Revolução Industrial e o Imperialismo Europeu do século XIX.
- 2) Explique os objetivos principais e estratégias utilizadas pelas potências imperialistas ao colonizar os territórios da África e da Ásia (obrigatório: comentar sobre o Congo Belga e a Guerra do Ópio).

“Colonizar é relacionar-se com os países novos para tirar benefícios dos recursos de qualquer natureza desses países, aproveitá-los (...), e, ao mesmo tempo, levar às populações primitivas (...) as vantagens da cultura intelectual, social, industrial, etc., características das raças superiores.” (Mérignac). (LINHARES, M. Y. A luta contra a Metrôpole (Ásia e África). São Paulo: Brasiliense, 1981.)

O trecho acima tenta justificar o colonialismo do século XIX pela teoria da superioridade racial. Sobre esse assunto vimos em aula o filme “Geração Roubada”.

- 3) De qual território o filme trata? Quem era o país colonizador?
- 4) A partir do que estudamos, explique quais foram as formas de relação estabelecidas “colonizadores – população local” mostradas no filme. Quais eram os objetivos? Quais eram as justificativas para tais ações?

O filme busca retratar uma história real na qual foi colocada em prática as teorias de superioridade racial. Esse processo teve profundas consequências.

- 5) Caracterize a população local “aborígene” (aparência física, modo de vida, técnicas que dominavam)

- 6) Relacione as práticas do racismo que aparecem no filme com o título “Geração Roubada” – quais as consequências para a população do povo aborígene.
- 7) Analise o papel desempenhado pelo personagem Mongoo, “o farejador”, levando em consideração que ele era um nativo. Quais as opções que ele teve? O que importava para ele? Ele tinha uma visão mais individual ou coletiva? É possível perceber alguma modificação de atitudes por parte do personagem?
- 8) Faça um comentário pessoal a respeito da história das personagens principais.

Sobre as consequências do imperialismo nos dias atuais, leia os seguintes trechos e depois responda: (você assistiram em Geografia “Hotel Ruanda”)

- “Para os países africanos, ver-se livre dos europeus não significou uma melhoria de sua situação. Ao contrário: em muitos lugares, a independência provocou guerras ainda mais sangrentas, que contaram com a participação das antigas metrópoles coloniais.” (<https://guiadoestudante.abril.com.br/estudo/a-partilha-da-africa/#>)

- “a UNICEF define “crianças soldados” como qualquer pessoa (do sexo feminino ou masculino), com menos de 18 anos que integre grupos armados. Muitas vivem em regiões assoladas pela guerra, onde as estruturas familiares, sociais e econômicas já encontram-se completamente desestruturadas. Investigações mostram que inúmeras dessas crianças são recrutadas à força por grupos armados, mas também muitas se alistam “voluntariamente”.

- “Me deram um uniforme e me disseram que já formava parte do exército. Até me deram um nome: “Pisco”. Disseram que voltariam e matariam meus pais se eu não fizesse o que eles me diziam” (Notas de uma entrevista com um menino soldado de 17 anos em 2006.)

(<http://professorluizrenato.blogspot.com.br/2009/04/criancas-soldado-parte-i.html>)

- 9) Comente sobre a atual situação vivenciada em alguns ex-territórios coloniais a partir do fim do imperialismo (independência das colônias). É possível perceber alguma continuidade entre o que estudamos e os tempos atuais?
- 10) “juventude” é um conceito construído pela sociedade, vindo a ser atualmente considerada uma fase específica da vida caracterizada por muitas descobertas, experimentações e conflitos. Também foi elaborada uma legislação ECA que estipula direitos e deveres sobre essa fase da vida, na qual devem ser garantidos alguns direitos como: estrutura familiar, ensino, alimentação, proibição da exploração pelo trabalho, etc.

Sendo assim, escreva sobre as diferentes formas de juventude que existem hoje em dia. (será que a forma como você vive a juventude existe em todos os lugares)?

13. Modelo de atividade de reflexão sobre ser menino e ser menina a partir do documentário “the mask you live in” - atividade em parceria com a disciplina de ciências

Para os Guriis

1. O que vc acha é bom e ruim de ser guri (menino)?
2. O que vc imagina que é bom e ruim de ser guria (menina)?
3. O que vc acha que define as diferenças entre guriis e gurias? Vc acha que existem “coisas de guri” e “coisas de guria”? Cite exemplos.
4. Dê exemplos e comente sobre situações problemáticas na convivência entre guriis (homens) e gurias (mulheres). Obs: podem refletir a partir das vivências pessoais, da escola, dos amigos, família ou sociedade.....

Para as Gurias

1. O que vc acha é bom e ruim de ser guria (menina)?
2. O que vc imagina que é bom e ruim de ser guri (menino)?
3. O que vc acha que define as diferenças entre guriis e gurias? Vc acha que existem “coisas de guri” e “coisas de guria”? Cite exemplos.
4. Dê exemplos e comente sobre situações problemáticas na convivência entre guriis (homens) e gurias (mulheres). Obs: podem refletir a partir das vivências pessoais, da escola, dos amigos, família ou sociedade.....

14. Modelo de Atividade final – Reflexão sobre Gênero

Reveja algumas das atividades que realizamos ao longo do ano. Em grupo, procure refletir a respeito dos elementos em relação às questões de gênero.

1. No filme “As Sufragistas” é feita uma representação de época na qual é possível identificar as formas como eram vividos os jeitos de ser homem e de ser mulher no início do século XX. (procure lembrar dos personagens: marido, dono da fábrica, policial, as várias mulheres). Caracterize esses jeitos:

2. No doc. “The Mask you live in”, (procure lembrar dos depoimentos e falas de especialistas que te chamaram atenção), é possível identificar quais jeitos são mais valorizados e quais são desvalorizados/discriminados, em relação a ser homem?

3. Comparando como era ser mulher e homem no tempo retratado no filme As sufragistas (década dos anos 1900) e o documentário “The Mask you live in (dias atuais), respondam:
 - O que vocês acham que mudou de lá pra cá?

 - O que vocês acham que permanece igual?

4. Pensando sobre sua história pessoal (estudo e trabalho de seus familiares), o que é possível identificar a respeito das oportunidades de acesso e/ou permanência no estudo e trabalho para homens e mulheres? (observe os gráficos da turma)

5. Em relação aos direitos que foram sendo conquistados pelas mulheres, qual (quais) te chamam mais atenção? Por quê?

6. Em relação aos direitos (ex. direito ao voto; Maria da Penha), de que forma eles se tornaram realidade (lei, costume)? A existência de uma lei é sempre garantia de o direito ser respeitado?
7. Sobre a atividade (gurus e gurias), observando as respostas da turma há 4 anos atrás e as de agora, é possível identificar mudanças ou permanências em relação às opiniões? Comente.
8. Vimos que os movimentos que se organizaram para lutar pelo direito das mulheres em muitos aspectos estiveram na contramão da história, ou constituíram-se como minoria (e foram crescendo). Mesmo entre as mulheres, sempre houve aquelas que não aderiram às perspectivas de mudanças e questionavam a forma como a sociedade estava organizada. Como podemos explicar isso? E hoje em dia, esses posicionamentos diversos entre as mulheres se mantêm? O que você pensa a respeito?
9. Entre os homens também é possível perceber (através do doc e de muitas coisas que conversamos em aula) que nem todos sentem-se adequados aos padrões de masculinidade (homens não podem ser sensíveis, precisam ser 'pegadores', precisam disputar um espaço de destaque entre outros homens...). Contudo, aqueles que questionam ou se posicionam a respeito desses padrões parecem ser minoria. Atualmente temos visto que essas questões estão muito presentes na sociedade como um todo, gerando uma série de debates. O que você pensa sobre isso?
10. Outro ponto que interessa refletir é que muitas Muitas pessoas se dizem contrárias às desigualdades ou discriminações de gênero. Mas as pesquisas e os jornais mostram que a violência contra mulheres e LGBT, a discriminação no mercado de trabalho e em outros lugares continua. Como podemos tentar explicar essa situação?

11. Procure refletir acerca da frase de Simone de Beauvoir “*não se nasce mulher, torna-se mulher*”.

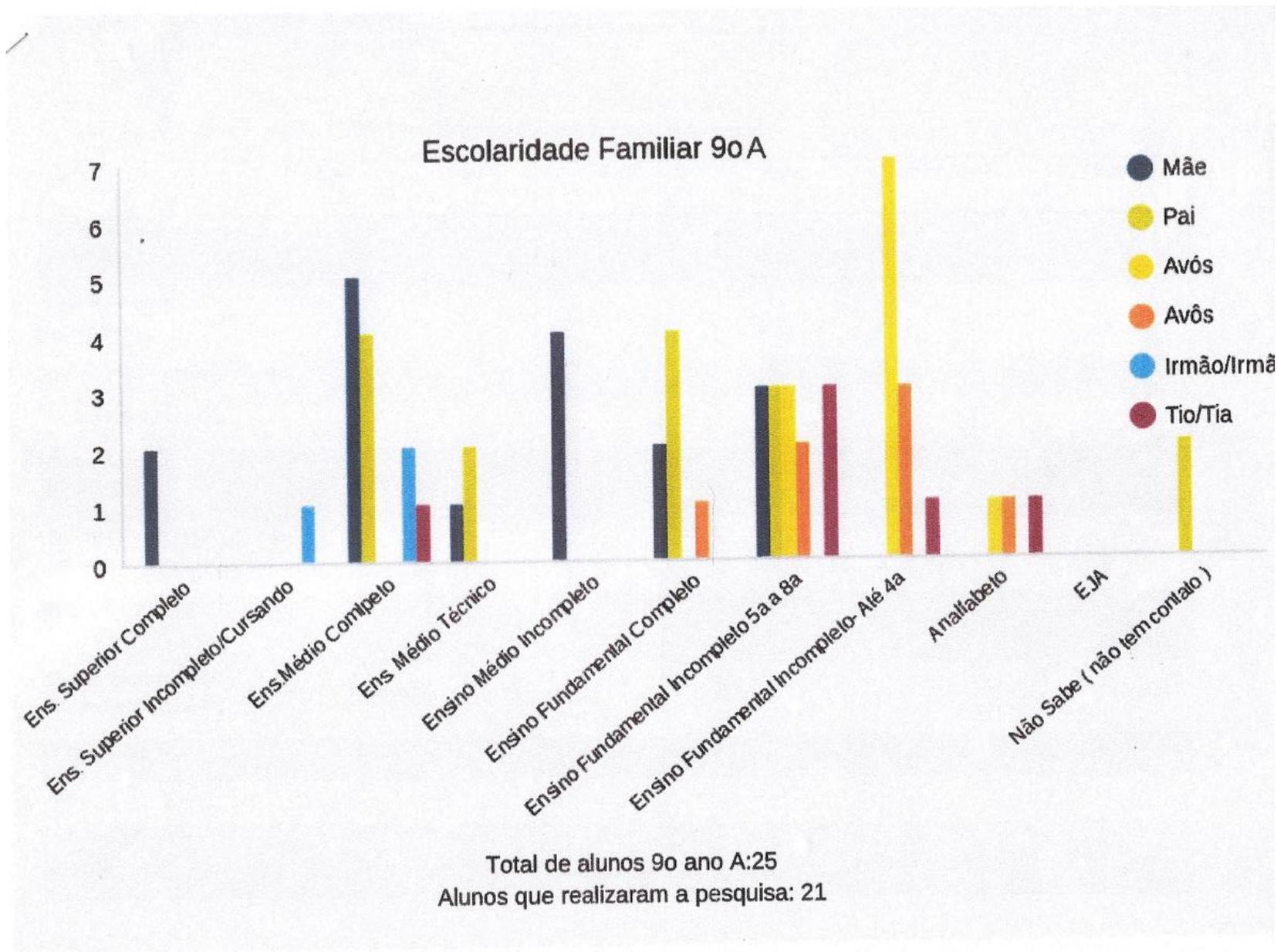
– o que a autora quis dizer?

- Podemos colocar esta afirmação com esta outra forma: “*não se nasce homem, torna-se homem*”?

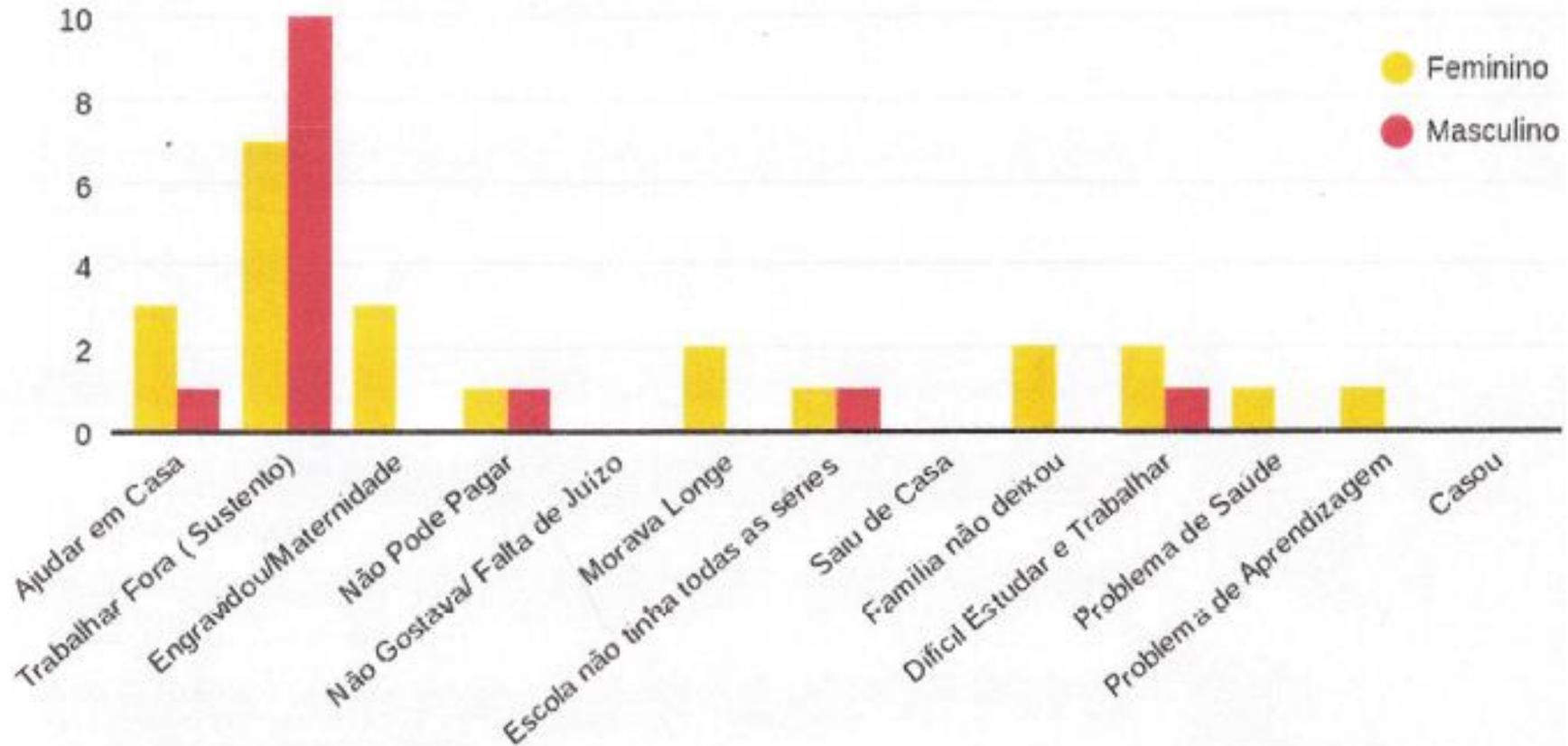
(Para responder essas questões, procure identificar qual o significado dos termos “nasce” e “torna-se”, em relação às frases citadas; será que o “tornar-se” será igual para todas as mulheres e para todos os homens? Em diferentes épocas e lugares o “tornar-se” pode variar? Quais fatores ou elementos podem ser citados como importantes para que alguma pessoa torne-se mulher e torne-se homem)

OBS: Materiais de consulta para a atividade em grupo

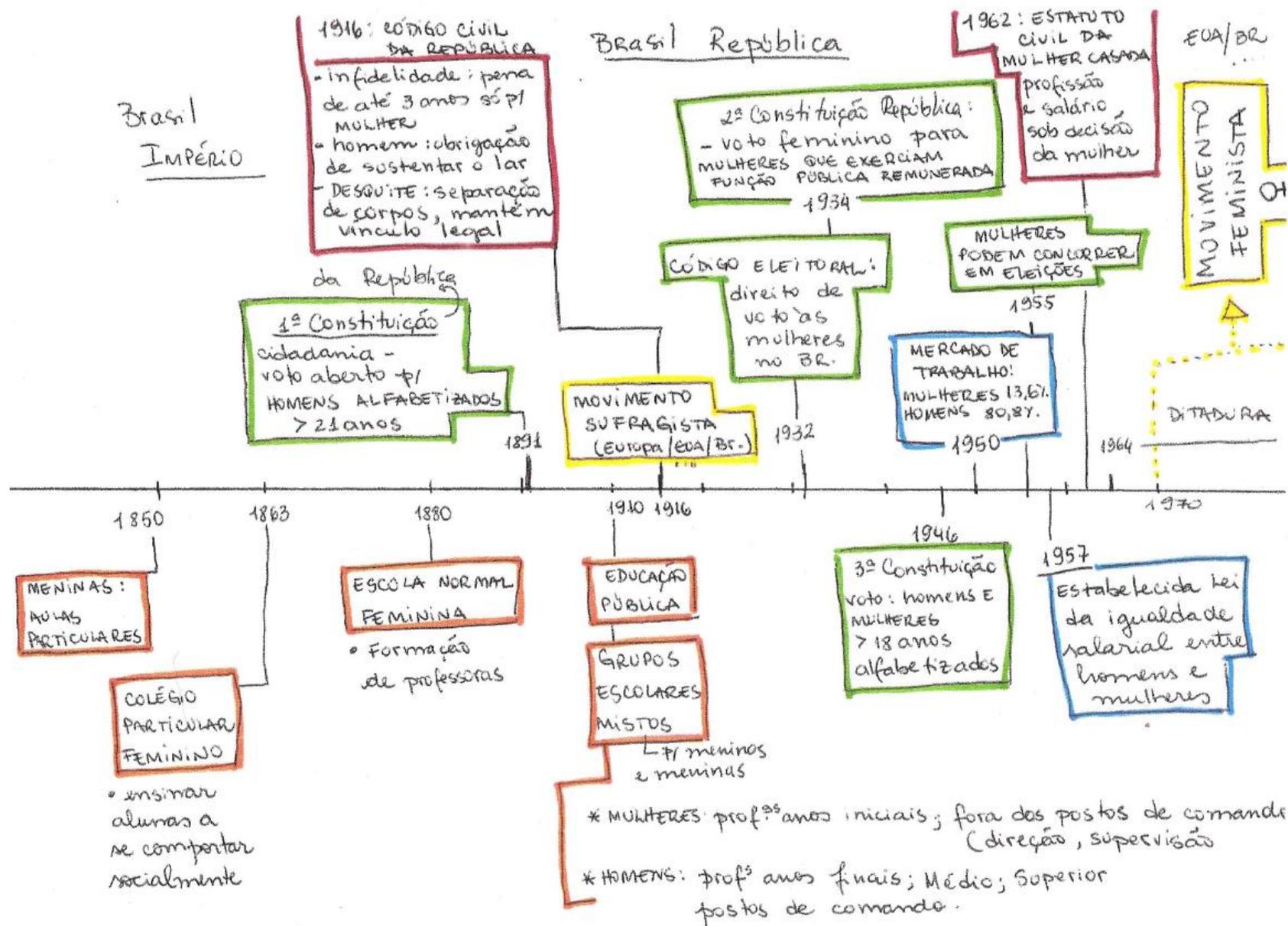
a)

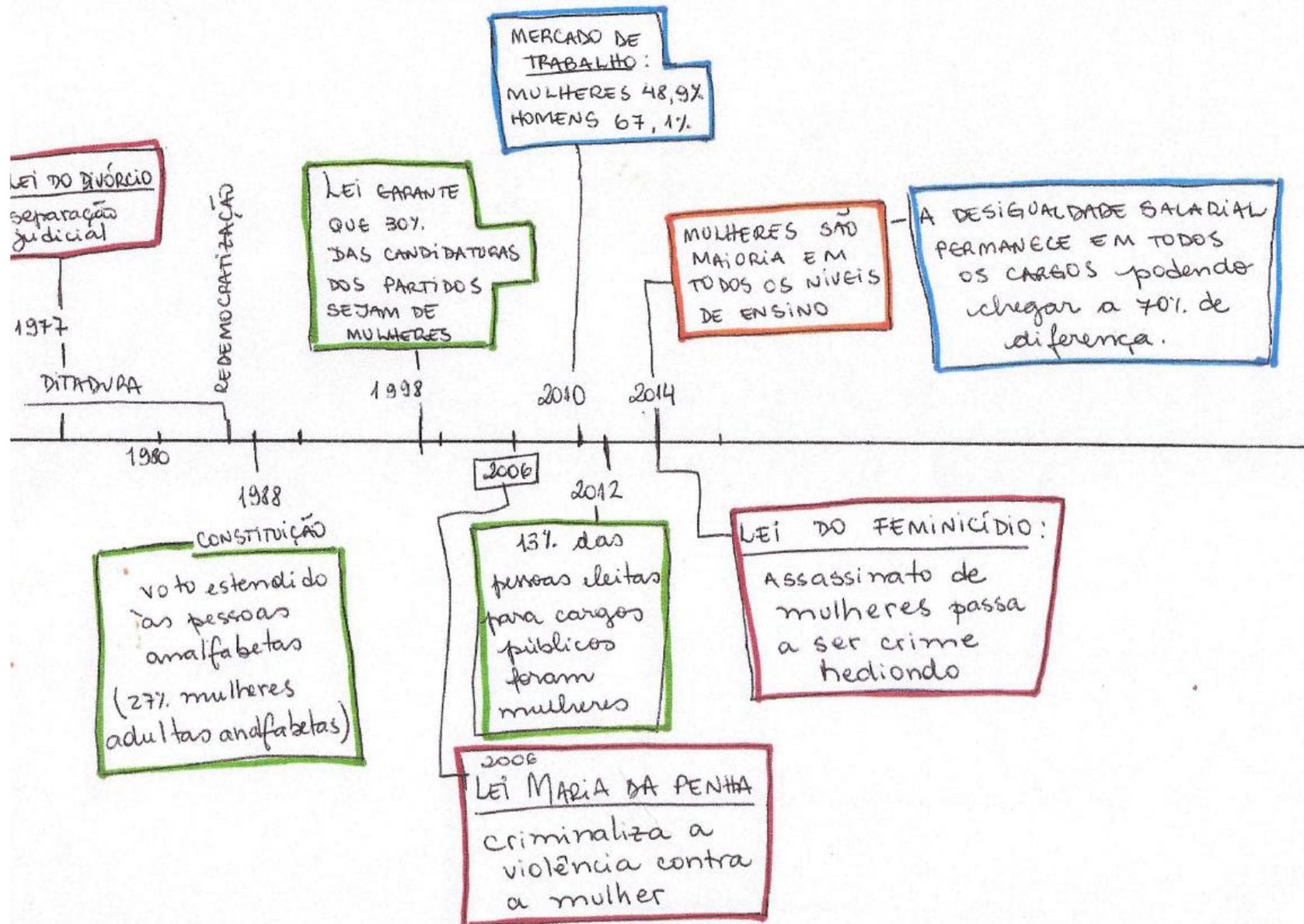


Motivos para ter parado de estudar (por gênero) - 9o A



Total de alunos 9o ano A:25
Alunos que realizaram a pesquisa: 21





Sondagem sobre gênero feita em 2014 - 6ª (Meninas)

O que considera que é bom e ruim de ser menina?

BOM	RUIM
Poder ter ídolos sem ser chamada de gay	Menstruação (cólica), dor do parto; TPM (2)
Se arrumar (maquiar)	Falsas
Pode abraçar amigas e sair juntas (shopping)	Tem gente que tem preconceito de eu ter seios grandes para a minha idade
Cabelos grandes (2); seios	Problemas com gordura
Fazer sobrancelhas; nos depilamos	Tem que trocar a roupa 20 vezes
Mais higiênicas	Usamos muito xampu
Aniver de 15	Tem que tomar cuidado na rua
Vaidosas, espertas, gentil	Não pode fazer muitas coisas (algumas brincadeiras)
Achar meninos bonitos	Se machuca facilmente

O que pensa que é bom e ruim em ser menino?

BOM	RUIM
Não limpar a casa e ficar só sentado no sofá	É chamado de gay ou sofre bullying se tiver ídolos meninos, se tiver escolhas ou pensar diferente;
Podem brincar de qualquer coisa (skate, correr, pular, gritar, futebol, vídeo game)	Chatos, mal humorados, sem paciência, murrinha
Só uma blusa e calça e ta bom	Se machucam e nem sabem como
Não tem que cuidar do cabelo e unha	São tarados, grossos, porcos, muito ciumentos
Não menstruam	Trabalham com peso
São românticos	Vivem fedendo

O que considera que são as diferenças entre GURIS E GURIAS

GURIS	GURIAS
Lutas, esportes brutos, carrinho, bola (2)	Boneca; maquiagem
Engraçados	Delicadas, espertas, gentis, binca
Bermuda, chinelo	Lava louça, limpa
Idiotas, chatos, arrogantes	Usam saltos
Não tem medo de insetos	Cabelo comprido
Não usam salto	Tem medo de insetos
Cabelo curto	

*meninos pensam diferente: “meninas são pessoas frescas, só gostam de rosa e sonham com um pônei cheio de purpurina; não é bem assim, agora muita coisa mudou”

*não acho que existam coisas de meninos e coisas de meninas; tipo Barbie para meninas e carrinhos para meninos; isso é um baita preconceito”

Comente situações problemáticas de convivência entre Guris e Gurias:

- brigas (4) pais, irmãos; separação (2)
- eu queria brincar de boneca e meu primo de jogar bola;
- meninos e meninas não concordam em nada

Sondagem sobre gênero feita em 2014 - 6ºA (Meninos)

O que é bom e ruim de ser menino?

BOM	RUIM
Mais liberdade	Fica mais de castigo que meninas
Forte, rápido, corajoso e carinhoso	Não tem nada de ruim (3)
Tem muitas coisas de interesse	Somos irritantes
Conversamos uns com os outros	Somos curiosos
Não precisa sentir dor pra ter filho (2)	Se machucam
Pode se divertir, se bater	
Pode fazer serviços pesados (quartel, aeronáutica, marinha)	
Acho muito bom ser menino e agradeço a deus e meus pais por ser menino	

O que pensa que é bom e ruim de ser menina?

BOM	RUIM
Mais delicada	Não pode fazer qualquer coisa
Não pagam até a meia noite	Sente dor pra ter filho
Se maquiam	Deve ser usar vestido
Deve ser bom arrumar a casa	Menstruar
Ser mimada pelo pai	Usam salto, não sei como se equilibram
Consegue amizade rápido	Tem que cuidar dos filhos, da casa e do marido
	Na verdade toda menina merece um prêmio. As gurias são 100 mil em uma e também as meninas são a maioria dos educadores dessa escola.

O que considera que são as diferenças entre guris e gurias:

GURIS	GURIAS
Mais brutos, mais grossos, brigam muito	Frescas e gostam de tudo certinho (2)
Não dão bola pra sujeira	Se pintam (unhas)
Futebol, vídeo game, carro	Maquiagem (2)
As vezes os homens trabalham mais que as mulheres	Tem medo de tudo; são mais educadas
Fazem xixi em pé	Boneca
Mais fortes e rápidos	Cabelo comprido
Tênis e bermuda	Xixi sentadas

Comente sobre problemas de convivência entre guris e gurias

- as meninas do colégio batem nos meninos e os meninos 'querem' bater nelas então eles acabam brigando;
- brigam por discordar as vezes (2)
- convivo bem com algumas, são chatas mas legais
- uns não gostam dos outros (todos são seres humanos)
- nenhum problema.... se dão bem
- depende da hora (TPM)

Sondagem sobre gênero feita em 2014 - 6ºB (Meninas)

O que considera que é bom e ruim de ser menina?

BOM	RUIM
Tem amigas prá confiar (contar segredos) (3)	Demora pra se arrumar, pra fazer as coisas
Ter vaidade (pintar unhas, se maquiar, usar roupas curtas, rosa) (2)	Menstruar; usar absorvente; tomar vacina contra HPV; tem que se cuidar
delicadas; não pensa em violência (4)	Frágil
Não incomoda em aula	Muito cabelo;
Somos mais cuidadas	Sofre mais que o homem
Mais caprichadas	Não tem nada de ruim (3)
	Preconceito com meninas que jogam bola

O que pensa que é bom e ruim de ser menino?

BOM	RUIM
Ficam na rua até tarde (liberdade) (4)	Brigam muito (2) chatos; muito agitados
só trabalham	Serviço mais pesado
Mais fortes e rápidos	Apanha e não pode chorar (2)
Brincadeiras mais legais (bola)	Sempre leva fora
Não precisam limpar a casa e pode fazer tudo o que quiser	Outros meninos talvez falem mal pq ele gosta de brincar de boneca
Não menstruam (dor) (2)	Quer se aparecer pros amigos (3)
	Muitas vezes não da pra misturar gurus e gurias

O que acha que diferencia gurus e gurias?

GURIS	GURIAS
Video game; carrinho; futebol, boné; skate (2) gosta de carro	Maquiagem, boneca (Barbie); cabelo comprido
Cabelo curto	Jeito delicado
Bagunceiro	Mais séria
Faz palhaçada	Absorvente; esmalte
100% mais chato	Não brincam de carrinho
Cuecas	Roupas curtas (mini); rosa; calcinha
Roupas mais compridas	Não brincam de carrinho e lutinha

1. Corpo e partes íntimas

Relate situações problemáticas de convivência entre gurus e gurias:

- meninos trabalham em serviços mais pesados, geralmente meninas não trabalham, ficam em casa cuidando da casa e filhos;
- homem bate na mulher (5)
- mulher trai o marido
- discutem até pra colocar nome nos filhos
- homem xinga mulher no trânsito
- querem se aparecer e são estúpidos quando estão com amigos
- ciúmes
- homem quer mandar na mulher
- guri pode namorar cedo; guria não
- quando a mulher engravida e o homem deixa ela

Sondagem sobre gênero feita em 2014 - 6ºB (Meninos)

O que considera que é bom e ruim de ser menino?

BOM	RUIM
Joga bola, vídeo game, skate; fazemos esporte melhor	Tem que trabalhar (2)
Somos bem legais	Mais odores
Mais habilidades	Ir pro quartel
Não engravidamos	Nada (2)

O que pensa que pode ser bom e ruim de ser menina?

BOM	RUIM
Ser mãe (2)	Ganhar filho (3)
Não vão pro quartel	Guris incomodam
São dedicadas	Não podem jogar bola nem vídeo game (2)
Pode bater nos guris	

O que pensa que diferencia guris e gurias?

GURIS	GURIAS
Mais raivoso e apressado	Mais calma
Cueca (2)	Calcinha e sutiã (2)
Vídeo game, lutas	Coisas que eu não sei
Não se enfeita muito	Se enfeitam

*jeito de pensar e agir

*todo mundo faz o que quiser

4) Relate problemas de convivência entre guris e gurias

- quando há traição
- meninas são chatas; meninos são legais
- brigas no trânsito, serviço (2)
- homem bate na mulher (2)
- mulher faz um filho com outro homem.

8. ANEXOS

1. Projeto Político-Pedagógico da EMEF José Plácido de Castro (2014/2017)

CAPA

SUMÁRIO

2. DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro
Rua Taquara nº 480
Fone: 3453 22 20
Email: emefjpc@gmail.com
Bairro: Walderes
Município: Sapucaia do Sul – RS/Brasil

Clientela: Educação Infantil e Ensino Fundamental
Nº de Turmas: 20
Nº de Educandos: 460
Nº de Funcionários: 11
Nº de Educadores: 35

Diretora: Ana Beatriz Muller
Vice-Diretora: Ana Marili Lapa
Orientadora Pedagógica: Adriana Gambirasio da Rosa
Orientadora Educacional: Tatiana Botelho da Silva (M)
Núbia Regina Oliveira Magalhães (M/T)

Lei Mun. de Criação e Den. Nº 803/1981;
Lei Mun. de Alt. de Desig. Nº 2164/1999
Port. SEC nº 43.838/1983 de Aut. De Func;
Par. CEED nº 426/1996 de Aut. de Func. De 5ª e 6ªs.;
Par. CEED nº 600/1997 de validação de estudos;
Par. CEED nº 161/2002 de Aut. De Func. De 7º e 8ºs.;
Par. CEED nº 36/2003 de Cred. E Aut. De Func. Da Educação Infantil

3. JUSTIFICATIVA

O que é Projeto Político Pedagógico (PPP)? Em um primeiro momento vamos definir as próprias palavras que compõem o nome do documento. É projeto porque reúne propostas de ação concreta a executar durante determinado período de tempo. É político por considerar a escola como um espaço de formação de cidadãos conscientes, responsáveis e críticos que atuarão individual e coletivamente na sociedade, modificando os rumos que ela vai seguir. É pedagógico porque define e organiza as atividades e os projetos educativos necessários ao processo de ensino e aprendizagem.

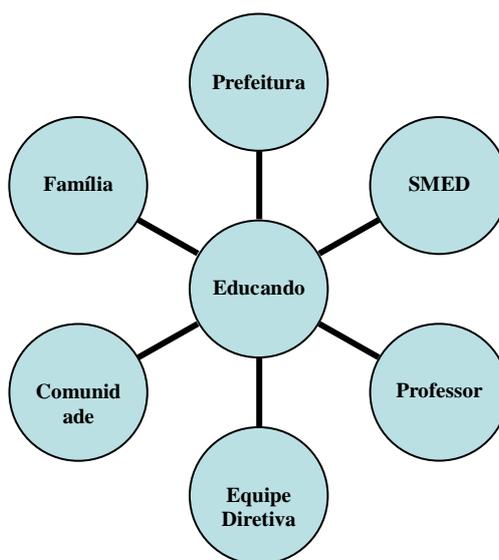
Ao juntar as três dimensões, o PPP ganha a força de um guia – aquele que indica a direção a seguir não apenas para gestores e professores mas também para funcionários, alunos e famílias. A sua existência é um dos pilares mais fortes na construção de uma gestão democrática. Por meio dele, reconhecemos e concretizamos a participação de todos na definição de metas e na implementação de ações. Envolver a comunidade nesse trabalho e compartilhar a responsabilidade de definir os rumos da escola é um desafio e tanto.

Assim justifica-se o presente projeto.

4. FILOSOFIA DA ESCOLA

Sabendo que a educação é um processo contínuo que tem por objetivo capacitar indivíduos a realizarem leitura da realidade, agindo sobre essa e modificando-a, desejamos contribuir para formar cidadãos éticos, autônomos e desacomodados, capazes de atuarem no meio social com criticidade e dignidade, sendo protagonistas e agentes de transformações sociais.

5. ORGANOGRAMA



6. CONTEXTO EDUCACIONAL

7. REFERENCIAL TEÓRICO (MARCO SITUACIONAL, MARCO DOUTRINAL, MARCO OPERATIVO)

Tendo como base a pesquisa na comunidade, abordando seus aspectos econômicos e sociais, e análise em documentações dos alunos na secretaria da escola, observou-se que a Escola está inserida em um contexto no qual a situação socioeconômica da maioria das famílias está para classe média baixa; a forma de renda em sua maioria é oriunda de maneira informal, realizada pelo pai, que recebe uma renda de um a três salários mínimos, as famílias

são numerosas (acima de três filhos). No aspecto social, no bairro não existe um centro de saúde que atenda as suas necessidades nem uma associação de bairros, onde os moradores possam se reunir para buscar ações e espaços comprometidos com a transformação desta realidade. De acordo com as entrevistas realizadas, que representam uma amostragem da comunidade escolar, nas casas visitadas há a predominância da Religião Católica. Verificamos, entretanto, a prática de outras religiões como as de matrizes afrodescendentes e evangélicas neopentecostais.

O bairro analisado conta com uma Igreja Católica (Nossa Senhora Consoladora). Na localidade, circula apenas uma linha de transporte, lotação 11, que é a mais acessível aos moradores. Também contamos com vários tipos de comércio, inclusive o supermercado RISSUL que é parceiro da Escola. Quanto à moradia, os entrevistados, em sua maioria, responderam possuir casa própria. Nas observações de campo, percebemos que essas moradias localizam-se em áreas de preservação ambiental ou de risco, como no caso do valão. A ocupação dos terrenos e a construção da moradia proporcionam o status de casa própria, uma vez que não possuem gastos com aluguel.

A preocupação com a segurança é muito grande, pois há a suspeita de pontos de drogas no bairro e o mesmo não conta com posto policial. As famílias consideram a escola a melhor da redondeza, gostariam que tivesse curso profissionalizante e também atividades no contra turno para os alunos com oferta de projetos variados e áreas de lazer na comunidade.

Segundo os pais, eles “almejam para os seus filhos um ótimo futuro, com diálogo e trabalho e farão o possível para que façam um curso superior (de sua escolha) e sejam felizes”.

Hoje temos na Escola três núcleos institucionais, que estão inseridos na Proposta Movimento Democrática, são eles: Associação de Pais e Mestres (APM), Conselho Escolar e Grêmio Estudantil que estão interligados para repensar ações, colaborando com o movimento harmonioso da comunidade escolar.

A escola que temos apresenta, em sua maioria, um quadro de professores comprometidos e, conforme pais, alunos e funcionários, são bons profissionais e apresentam boa metodologia de trabalho, de acordo com a realidade socioeconômica dos educandos, havendo necessidade de repensar os projetos e que esses se tornem parte do cotidiano escolar com mais qualidade.

Percebe-se que é preciso buscar uma linha de trabalho para todos os segmentos e, assim, surge a necessidade da realização de um planejamento geral da prática escolar não só por professores mas também por todos os outros elementos que compõem a base da educação na escola.

Hoje os professores possuem quatro períodos de planejamento semanais para dar mais qualidade na preparação das aulas. Alguns educadores ainda não oferecem aulas participativas, preocupando-se muito com o conteúdo.

Periodicamente fazemos um turno de formação continuada e o outro turno trabalhamos com todos os alunos juntos. São oferecidos aos educadores momentos de reflexão e estudos para melhoria dos trabalhos, através destas formações continuadas, conselho de classe e reuniões administrativo-pedagógicas, todas registradas fora da carga horária estipulada legalmente.

A escola apresenta muitos pais participativos e comprometidos com a educação, outros nem tanto.

Sente-se barreiras nas estratégias para chamar os pais dos alunos que têm dificuldades na aprendizagem e também os que apresentam indisciplina. Atualmente os pais são chamados periodicamente para resolver problemas e pedir sugestões, e também trimestralmente, para o conselho de classe participativo com seus filhos, professores e um representante da equipe diretiva.

Nos sábados festivos, a comunidade é convidada a participar dos projetos oferecidos pela escola.

Grande parte da comunidade acredita que a evasão e a repetência diminuiria se houvesse uma participação maior da família, pois oferecemos o laboratório de aprendizagem para os anos iniciais e finais em turno inverso.

Em relação ao funcionamento da biblioteca da Escola, ele é realizado por uma professora responsável pelo turno da manhã e tarde, sendo que a mesma atende o projeto Conhecendo a Biblioteca e tem horários de atendimento aos alunos e à comunidade escolar definidos.

A escola oferece também a oportunidade da comunidade poder utilizar o laboratório de informática em horários pré-estabelecidos.

Contamos com professores substitutos (40 horas. Distribuídas nos turnos manhã e tarde) e uma secretária.

A secretaria fica em local de fácil acesso para a comunidade Escolar, localizada na entrada da escola. O atendimento é feito durante o horário normal da escola, ou seja, de 2ª a 6ª feira das 8 horas às 12 horas e das 13 horas às 17 horas sendo que, na quarta-feira pela manhã, o expediente é interno, momento em que normalmente a equipe diretiva realiza suas reuniões.

A avaliação ocorre de forma trimestral, sendo que o 1º trimestre tem peso 30, o 2º peso 30 e o 3º peso 40 e a média anual é o somatório dos três trimestres obtendo no mínimo 50. A avaliação e a recuperação são feitas de forma contínua e durante todo o trimestre, sem precisar encerrá-lo para retomar as dificuldades apresentadas pelos alunos. A entrega dos resultados será feita a cada final de trimestre para todos os alunos de Educação Infantil ao 9º ano, para os pais ou responsáveis através de um instrumento adequado a este fim.

A equipe diretiva propõe-se a intensificar relações entre comunidade e escola para que haja cada vez mais integração e harmonia entre escola/família/educador/educandos.

A escola é carente no aspecto acessibilidade para alunos portadores de necessidades especiais.

8. CARACTERIZAÇÃO DA ESCOLA

A escola conta com Sala de Leitura, Laboratório de Aprendizagem e Laboratório de Informática

Sala de Leitura

A Sala de Leitura constitui-se em centro de estudo, consulta e leitura, tendo como responsável um profissional indicado pelo Diretor da Escola.

A organização e o funcionamento da Biblioteca regem-se pela programação estabelecida no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Laboratório de Aprendizagem

O Laboratório de Informática constitui-se em recurso tecnológico, propiciando estudo, pesquisa e consulta, tendo como responsável um profissional designado pela Mantenedora.

A organização e funcionamento da Informática regem-se pela programação estabelecida no Projeto Político Pedagógico da Escola.

Laboratório de Informática

A informática constitui-se em recurso tecnológico, propiciando estudo, pesquisa e consulta, tendo como responsável um profissional indicado pelo Diretor da Escola.

A organização e funcionamento da Informática regem-se pela programação estabelecida no Projeto Político Pedagógico da Escola.

- *Recursos financeiros*

A escola conta com os recursos financeiros FNDE, PDE e recursos próprios e parcerias

- *Recursos materiais e humanos – Direção, Vice-direção, Orientação Pedagógica, Orientação Educacional, Corpo Docente, Secretaria, Auxiliar de Disciplina, Auxiliar Municipal, Portaria, Nutrição (Merenda, Bar, Nutrindo Mentes, Manipuladores de Alimentos)*

DA DIREÇÃO

A direção é constituída por: diretor e vice-diretor.

O Diretor é o elemento indicado pelo Órgão Mantenedor que representa legalmente a Escola e tem a seu cargo a administração do Estabelecimento, dirigindo todas as atividades realizadas no mesmo.

O provimento do cargo de diretor dá-se de acordo com as normas legais em vigor e exigências do órgão competente do sistema.

Suas atribuições estão constituídas de acordo com o artigo 10 do Regimento Escolar vigente.

O Diretor, na sua ausência ou impedimento, é substituído pelo Vice-Diretor e na ausência do Vice-Diretor por um dos especialistas em educação.

DO VICE – DIRETOR

O Vice-Diretor é o elemento co-participante da direção e é designado pela Mantenedora.

O provimento do cargo de Vice-Diretor dá-se de acordo com as normas legais em vigor e exigências do órgão competente do Sistema de Ensino.

Suas atribuições estão constituídas de acordo com o artigo 14 do Regimento Escolar vigente.

DA ORIENTAÇÃO PEDAGÓGICA

A Orientação pedagógica acompanha o desenvolvimento do trabalho pedagógico coordenando o processo de planejamento e dinamização do currículo, conforme Projeto Político Pedagógico da Escola.

O Orientador Pedagógico, elemento com titulação específica, é o responsável pela Orientação Pedagógica, e o provimento do cargo dá-se mediante concurso público.

As atribuições do orientador Pedagógico constam em lei própria.

DA ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL

A Orientação Educacional coordena a ação que visa integrar o aluno ao meio em que está inserido e ao processo ensinoaprendizagem, proporcionando condições para o seu desenvolvimento cognitivo, psíquico e social, ao alcance de sua realização plena.

A Orientação Educacional é constituída pelo Orientador Educacional, sendo esse profissional devidamente habilitado, e o provimento do cargo dá-se mediante concurso público.

Suas atribuições estão constituídas de acordo com o artigo 30 do Regimento Escolar vigente.

CORPO DOCENTE

O Corpo Docente é constituído por professores habilitados, de acordo com a legislação vigente.

Os professores são designados pela Secretaria Municipal de Educação.

Anualmente, a Escola procede o levantamento de suas necessidades docentes para o ano letivo seguinte, encaminhando-as para a Secretaria Municipal de Educação; sempre que necessário.

DA SECRETARIA

A Secretaria tem a seu cargo a escrituração e o arquivo dos dados referentes à vida escolar do aluno e à Escola.

As atividades da Secretaria são executadas pelo Secretário da Escola.

O provimento do cargo de secretário dá-se mediante concurso público.

As atribuições do secretário constam em lei específica.

As normas internas de funcionamento da secretaria são elaboradas pelo secretário e são submetidas a aprovação do diretor.

AUXILIAR DE DISCIPLINA

O provimento do cargo de Auxiliar de Disciplina dá-se por concurso público.

São atribuições do auxiliar de disciplina, além das que constam em lei própria:

I - participar da elaboração, execução e avaliação do Projeto Político Pedagógico da Escola;

II - participar do recreio escolar, auxiliando e zelando pela disciplina.

AUXILIAR MUNICIPAL

A limpeza e conservação estão a cargo dos funcionários designados pela Mantenedora.

As atribuições do quadro serão as seguintes:

- cuidar da limpeza do local de trabalho e utensílios utilizados;*
- garantir a organização e a limpeza das dependências da escola;*
- realizar limpeza completa das salas de aula, corredores, banheiros, pátio e demais dependências da escola (pisos, paredes, calçadas, portas e janelas, vidros, cortinas, persianas etc.);*

PORTARIA

A vigilância está a cargo de funcionários designados pela Mantenedora, admitidos por concurso público.

As atribuições dos funcionários responsáveis pela vigilância constam em lei própria.

NUTRIÇÃO

(Merenda, Bar, Nutrindo Mentas, Manipuladores de Alimentos)

A cantina da escola tem como objetivo prover recursos destinados à escola, suprimindo parcialmente a deficiência de verbas. Ela funciona em um pequeno espaço na sala 19, nos intervalos do recreio, com trabalho voluntário; sendo a equipe diretiva responsável pelas compras, bem como sua contabilidade.

Nutrindo Mentes

A alimentação escolar é garantida pela mantenedora, a qual é acompanhada e fiscalizada através do Serviço de Nutrição Escolar (SENE). Cabe à vice-diretora de escola acompanhar a rotina de produção e distribuição da alimentação escolar, observando o cumprimento do cardápio estabelecido, realizando a contagem das refeições servidas e efetuando a prestação de contas através do correto preenchimento do mapa da alimentação escolar.

O preparo das refeições é realizado pelas manipuladoras de alimentos, que tem como atribuições o preparo e distribuição das mesmas, seguindo as normas de higiene e segurança alimentar, conforme resolução n.º RDC 216/2004 da ANVISA – Ministério da Saúde, a manutenção da limpeza e organização da cozinha, refeitório, despensa e demais dependências anexas à Unidade de Alimentação Escolar.

A escola desenvolve o projeto Nutrindo Mentes com a parceria do SENE, coordenado por uma pedagoga juntamente com os nutricionistas, que tem por objetivo promover a saúde com a finalidade de inserir o tema Educação Alimentar e Nutricional em seus currículos, através de atividades diversificadas como teatros, palestras para a comunidade, ações da cidadania, formações para as equipes diretivas e professores, seminários e planos de trabalhos com atividades práticas desenvolvidas diariamente com todas as turmas.

9. SERVIÇOS ESPECIALIZADOS

9.1. Centro de Atendimento Psicológico e Psicopedagógico, (CAPP) Centro de Atendimento Municipal (CAM)

A escola conta com o apoio do Centro de Atendimento Municipal (CAM) que é aquele que dá subsídios psicopedagógicos, terapia familiar e psicológico aos alunos que possuem dificuldades de aprendizagem mais acentuadas.

9.2. Sala de Recursos Multifuncionais

As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados na própria escola ou em outra mais próxima, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elas são constituídas de mobiliários, jogos pedagógicos, recursos de acessibilidade específicos. É um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa ou complementa a formação do estudante público alvo da educação especial. Assim como, juntamente com os educadores, nas escolas, fazem adaptações curriculares individuais (ACI), partindo das diferentes necessidades de cada educando. Para os alunos que não possuem ACI e observa-se a necessidade de uma Adaptação Curricular, faz-se uma flexibilização do Currículo segundo PCN/MEC (2000).

Os alunos deste Estabelecimento de Ensino são atendidos na EMEF Afonso Guerreiro Lima, em turno inverso, pois ainda não possuímos sala de recursos; recebem passagem para se deslocarem até esta escola, recebendo parecer descritivo e avaliação diferenciada.

10. CARACTERIZAÇÃO DA COMUNIDADE

10.1. Associação de Pais e Mestres

A Associação tem como finalidade essencial integrar a comunidade, o poder público, a escola e a família, buscando o desempenho eficiente do processo educativo. É composta de

pais, professores e funcionários que ocupam os cargos e presidente, vice- presidente, 1º e 2º secretários, 1º e 2º tesoureiros. O Conselho Fiscal é composto de 05 membros: 01 funcionário, 01 professor e 03 pais, cada um com seu suplente correspondente. O diretor é considerado membro nato. Os membros da Associação de Pais e Mestres são eleitos, em assembleia geral, de dois em dois anos.

10.2. *Conselho Escolar*

O Conselho Escolar, constituído segundo as disposições da Lei Municipal 3.226/2010, é um órgão colegiado, representativo da Comunidade Escolar, de natureza deliberativa, consultiva, mobilizadora e fiscalizadora, sobre a organização e realização do trabalho pedagógico e administrativo da instituição escolar. O Conselho Escolar é constituído pela direção da escola, alunos maiores de 12 anos de idade, regularmente matriculados, pais ou responsáveis pelos alunos, membros do magistério e funcionários, ambos do quadro efetivo, lotados e em exercício na escola, escolhidos entre seus pares mediante processo eletivo de cada segmento escolar, com mandato de três anos. O Conselho Escolar da Escola Plácido de Castro será regido pelo seu Estatuto Interno.

10.3. *Corpo Docente (princípios de convivência e uso do uniforme)*

O uniforme escolar, fornecido anualmente pela Prefeitura Municipal, é de uso obrigatório de acordo com o Decreto nº 3827 de agosto de 2011, que regulamenta a Lei Municipal nº 3.316 de 04 de julho de 2011.

10.4. *Pais e Responsáveis*

11. *EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA*

11.1. *Adaptação Curricular Individualizada (ACI) e Flexibilização Curricular*

As salas de recursos multifuncionais são espaços localizados na própria escola ou em outra mais próxima, onde se realiza o Atendimento Educacional Especializado – AEE. Elas são constituídas de mobiliários, jogos pedagógicos, recursos de acessibilidade específicos. É um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa ou complementa a formação do estudante público alvo da educação especial. Assim como, juntamente com os educadores, nas escolas, fazem adaptações curriculares individuais (ACI), partindo das diferentes necessidades de cada educando. Para os alunos que não possuem ACI e observa-se a necessidade de uma Adaptação Curricular, faz-se uma flexibilização do Currículo segundo PCN/MEC (2000).

Os alunos deste Estabelecimento de Ensino são atendidos em outras escolas municipais, em turno inverso, pois ainda não possuímos sala de recursos.

11.2. *Avaliação*

A avaliação dos alunos que apresentam necessidades especiais será conforme a Resolução CNE/CEB nº. 2, de 11 de setembro de 2001, que Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica:

“Para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação a avaliação deverá ser realizada de acordo

com o desenvolvimento de cada um e registrada através de parecer descritivo em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino.

No atendimento aos estudantes cujas necessidades educacionais especiais estão associadas de apoios e ajudas intensas e contínuas, bem como de adaptações curriculares significativas, ou seja, com currículo funcional, não deve significar uma escolarização sem horizonte definido, seja em termos de termos ou em termos de competências e habilidades desenvolvidas. Quando os estudantes com NEE, ainda que com apoios e adaptações necessários, não alcançarem os resultados de escolarização previstos no artigo 32, 1 da LDBEN, a escola poderá fornecer-lhes uma certificação de conclusão de escolaridade, denominada terminalidade específica, conforme normatização do Conselho Municipal de Educação”.

12. FINALIDADES E PRINCÍPIOS DA ESCOLA

A Escola Municipal de Ensino Fundamental José Plácido de Castro, conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), prioriza o pleno desenvolvimento do educando, a partir das suas potencialidades, garantindo a todos os alunos, desde a Educação Infantil, independente de quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais bem como, gênero, credo, etnia e condição econômica, o acesso aos saberes e vivências fundamentais para o exercício da cidadania, enquanto cidadãos capazes e instrumentalizados para uma futura inserção no mercado de trabalho e uma participação social responsável, priorizando a escola enquanto espaço social e de construção do conhecimento, pautado no diálogo e na reflexão, a partir das temáticas e problemáticas que compõem a realidade da comunidade escolar.

13. OBJETIVOS DA EDUCAÇÃO INFANTIL

A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, em seu aspecto físico, psicológico, intelectual e social, completando a ação da família e da comunidade.

Será oferecida a pré-escola, conforme a estrutura física que a escola apresenta, para crianças de quatro e cinco anos completos até 31/03 do ano corrente.

14. OBJETIVOS DO ENSINO FUNDAMENTAL DE OITO E NOVE ANOS

O Ensino Fundamental, com duração mínima de nove anos, obrigatório e gratuito na escola pública, tem por objetivo a formação básica do cidadão mediante:

1. O desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo;
2. A compreensão do ambiente natural e social do sistema público, da tecnologia das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade;
3. O desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores;
4. O fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social;

15. CURRÍCULO E PROJETOS

15.1. *Metodologia*

Optamos por uma metodologia diversificada, priorizando a tendência progressista, com olhar voltado para as tendências pedagógicas pós LDB (que abordam as idéias de Piaget com a epistemologia genética; Vygotsky com o pensamento, linguagem e zona do desenvolvimento proximal; Wallon com emoção, movimento e cognição e Emília Ferreiro com a psicogênese da língua escrita, entre outros), que utilize diferentes práticas pedagógicas no desenvolvimento do processo ensinoaprendizagem, que promova o trabalho coletivo, estimulando os educandos a respeitarem diferentes pontos de vista, compartilhando e interagindo no grupo em que estão inseridos.

A construção dos saberes escolares tem seu início a partir das trocas de experiências e tentativas dos educandos com base no conhecimento que já possuem. A verificação do progresso na aprendizagem pode ocorrer levando-se em conta o conhecimento construído, considerando-se as competências e habilidades utilizadas durante o processo.

Temos como compromisso entendermos o processo de aprendizagem da criança, garantir as condições necessárias para a aprendizagem de todos os alunos, respeitando suas especificidades, sua história e seu tempo, conhecendo suas condições e observando seus interesses, buscando na prática e nas observações diárias, diagnosticar as necessidades educacionais de nossos educandos, a fim de que as mesmos possam ser superadas, propiciando a inclusão de todos os educandos no ambiente escolar.

A sala de aula será um espaço para trocas, socialização de experiências e interação entre os educandos e educadores.

Com base nos pareceres nº 04/08 e nº 07/10 do Conselho Nacional de Educação, o MEC propõe o “Ciclo da Infância”, que abrange o 1º, 2º e o 3º anos, sendo um período voltado para a alfabetização e ao letramento (Bloco Alfabetizador).

Para que possamos garantir a qualidade no trabalho é necessário que os professores estejam em constante diálogo e troca de experiência e prática.

15.2. *Planos de Trabalho*

O plano de trabalho é realizado anualmente pelo professor, com base nos planos de estudos.

15.3. *Planos de Estudos*

Os planos de estudos são a base pedagógica da estrutura curricular, com vigência de três anos. São elaborados pelos professores juntamente com a equipe pedagógica, aprovados por uma comissão indicada pela Mantenedora.

15.4. *Salas Ambientes*

16. AVALIAÇÃO

16.1. *Pareceres descritivos*

O parecer descritivo é construído em formulário próprio, com objetivo de registrar as relações teórico-práticas sobre as vivências, avanços, e as dificuldades, oferecendo subsídios para encaminhamentos, sugestões e possibilidades de intervenção para pais, educadores e para o próprio aluno.

16.2. *Notas*

Os resultados da avaliação no final do ano letivo são registrados em notas de zero até 100.

A avaliação da Educação Infantil, do 1º, do 2º e do 3º anos é expressa por parecer descritivo.

16.3. *Recuperação de frequência e de notas*

As avaliações serão somativas, devendo ocorrer recuperação preventiva dentro de cada um dos três trimestres.

Esta recuperação ocorrerá por meio de explicações dos conteúdos, com o objetivo de retomar a aprendizagem do educando. O instrumento para reavaliar o rendimento do aluno fica a critério do professor (art. 87 do RE).

16.4. *Classificação*

A classificação em qualquer série/ano, exceto a primeira do Ensino Fundamental, pode ser feita:

I - por promoção, para alunos que cursaram e com aproveitamento a série ou fase anterior, na própria Escola.

II - por transferência, para candidatos procedentes de outras escolas.

III - independente de escolarização anterior, mediante avaliação feita pela Escola, que defina o grau de desenvolvimento e experiência do candidato e permita sua inscrição na série ou ano adequado, conforme regulamentação do sistema de ensino e está disciplinado no Projeto Político Pedagógico da Escola.

16.5. *Reclassificação*

A Escola possibilita a reclassificação aos alunos recebidos por transferência, quando houver diferença na forma organizacional da Escola de origem.

O aluno da série que estiver em extinção do Ensino Fundamental com oito anos de duração pode ser reclassificado para a série correspondente ao seu nível de desenvolvimento do Ensino Fundamental com nove anos de duração.

Os procedimentos administrativos e pedagógicos decorrentes da reclassificação estão disciplinados no Projeto Político Pedagógico da Escola, conforme parecer do Conselho Municipal de Educação nº 020 de 2005.

16.6. *Avanço*

O aluno que apresentar um nível de desenvolvimento superior ao da série/ano em que se encontra matriculado tem a oportunidade de avançar tanto quanto permitam suas capacidades e esforços, durante o 1º trimestre.

Art. 75. É de responsabilidade da Escola propiciar esse avanço a partir de testagens realizadas por equipe formada pelo Orientador Pedagógico, Orientador Educacional, Direção e Professor da série/ano subsequente a do aluno.

16.7. *Conselho de classe*

Presente na organização da escola, o conselho de classe permite a discussão pedagógica do ensino e da aprendizagem de forma situada e integrada.

Ao longo do trimestre, são realizados: o pré-conselho, o conselho e o conselho participativo. O pré-conselho é realizado em sala de aula com os alunos discute sobre o perfil da turma, as práticas e metodologias de ensino realizadas em cada disciplina que proporcionaram uma aprendizagem mais significativa; as relações entre professor-aluno e aluno-aluno, como também sugestões de práticas metodológicas para o próximo trimestre. Em outro momento, a equipe diretiva em reunião com os

professores que desenvolvem o trabalho pedagógico com as turmas, analisarão e discutirão o processo ensinoaprendizagem, o trabalho realizado que se efetiva e indiretamente, sua própria prática docente será objeto de reflexão e também contamos com o conselho participativo que é a entrega dos boletins aos responsáveis com a presença dos educandos para uma conversa individual com todos os envolvidos.

Ao findar o trimestre, é realizado o Conselho de Classe Participativo, que é composto pela equipe diretiva, professores, alunos e por seus responsáveis, o que permite desenvolver o processo sobre o fazer da escola, permitindo um olhar de conjunto e percepção da dinâmica de construção do projeto pedagógico.

16.8. Comunicação de resultados

Os resultados da avaliação do aluno são comunicados aos pais, responsáveis ou ao próprio aluno, através de instrumento adequado a este fim, a critério da Escola.

17. MATRICULA, INGRESSO E REINGRESSO

A Escola adota o regime regular de 9 anos. E a Educação Infantil?????

§ 1º - Os alunos para ingressar na Educação Infantil deverão completar quatro ou cinco anos até 31/03 do corrente ano.

§ 2º - Os alunos para ingressar no primeiro ano do ensino fundamental de nove anos deverão completar seis anos até 31/03 do corrente ano.

As normas gerais para fixação do calendário, ingresso e matrícula, constituição de turmas e transferência estabelecidas neste Regimento, atendem às disposições legais em vigor e às diretrizes da Entidade Mantenedora se aprovado pela Secretaria Municipal de Educação.

18. INDICAÇÃO DE DIRETORES E VICE-DIRETORES

Os membros da direção da EMEF José Plácido de Castro serão escolhidos por processo de indicação pela comunidade escolar, de acordo com o Decreto Municipal nº 3828, de 30 de agosto de 2011, a fim de fortalecer o compromisso de todos no processo de gestão.

19. REUNIÃO COM PAIS E REUNIÕES/FORMAÇÃO DE PROFESSORES

20. PLANEJAMENTO 2015 – METAS E PLANOS DE AÇÃO DA EQUIPE ADMINISTRATIVA E PEDAGÓGICA

Áreas	Metas	Ações	Parcerias	Período
-------	-------	-------	-----------	---------

Gestão ensino aprendizagem	Manter os indicadores do IDEB e melhorá-los cada vez mais; • Biblioteca informatizada; • Atendente para turmas de Educação Infantil.	Rifa para informatizar a biblioteca; Diminuição a distorção série/idade com o Laboratório de Aprendizagem e oficinas. Qualificando o espaço escolar (quadra coberta) e salas de apoio;	Comunidade escolar, mantenedora e empresas privadas;	2015 a 2017
Gestão ensino aprendizagem	<ul style="list-style-type: none"> • Reduzir a distorção série/idade; • Laboratório de aprendizagem; • Mais momentos de planejamento por séries afins; • Reuniões semanais (para o grande grupo); • Construir um projeto reivindicando a capacitação dos educadores dentro da carga horária de acordo com a necessidade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oficinas no turno inverso para resgatar autoestima, valores e desenvolver o crescimento individual e coletivo; 	<ul style="list-style-type: none"> • Mantenedora e comunidade; • Mantenedora e comunidade escolar; 	• Durante o ano letivo;
Gestão de espaço	<ul style="list-style-type: none"> • Cobrir a quadra de esporte e construir vestiários embaixo e salas de apoio em cima (laboratório de aprendizagem, laboratório de ciências, sala de psicomotricidade); • Construir um projeto reivindicando reassentamento dos moradores do espaço que pertence à escola; • Construir uma pracinha com espaço suficiente e brinquedos adequados. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobilização e articulação com APM, Conselho Escolar, sociedade local; • A escola junto com a comunidade escolar promoverá ações por meios legais e jurídicos, a fim de que a mantenedora cumpra a efetivação da ampliação desses espaços. 	<ul style="list-style-type: none"> • Secretaria de Educação, Ministério da Educação; • Empresas privadas e comunidade escolar. 	• 2013/2017

21. QUADRO GERAL DE PROFESSORES

Nome completo	Turma		Título Ensino médio	Titulação Ensino Superior	Pós-graduação
	Manhã	Tarde			
Adriana Gambirásio da Rosa	X	X	Magistério	Pedagogia	Alfabetização
Adriane Bergonci Vedoy Kempfer	----	X		Letras Port	
Aline Aroche da Conceição	X	X	Magistério	Pedagogia	----
Ana Beatriz Müller	X	X	2º Grau	Ed Artística	Gest Escolar
Ana Marili Jeggli Lapa	X	X	Análises Clínicas	Geografia	Ed Ambiental
Carildes Fregapani Pereira	X	X	Magistério	Pedagogia	----
Cátia Regina Silva Tavares	X	X	Magistério	----	----
Daiana Schwengber Cerato	X	----	Magistério	Ciências Biológicas	
Daniela Mumbach de Oliveira	X	----		Matemática	
Fabiane da Silva Daniel	---	X	Magistério	Pedagogia	----
Gabriela Schneider	X	X	2º Grau	História	Hist e Cie Soc
Glauco Rodrigo Bortolotto	X	X	2º Grau	Geografia	Meio Amb
Karla Soares Fagundes	X	X	Magistério	Pedagogia	Psicopedag
Lucélia Moreira Pereira	X	X		Letras Port/Ing	----
Luciane Ouriques Gomes	X	X	Magistério	Pedagogia	----
Maria de Lourdes F. Costa	X	X	Magistério	Letras Pot/Lit	----
Marilin M. S. Da Rocha Hickmann	X	X	Magistério	Educação Física	Psicom Relac
Marcos Roberto F. Conceição	---	X		Matemática	Matemática
Mirian Cerveira	X	---		Teologia	
Miriam de Oliveira	---	X	Magistério	Normal Superior	----
Núbia Regina O. Magalhães	X	X	Magistério	Pedagogia	Psicom Relac
Patrícia Godoy	X	X	Magistério	Pedagogia	----
Sadelier Lummertz Borba	X	---	Magistério	Pedagogia	----
Sandra Regina P. Mesquita	X	X	Magistério	Letras Port/Lit	Gestão Escol
Tânia M. Freitas Manganelli	X	---	Tec As Adm	Letras Port/Lit	Lit Br/L Por
Tatiana Botelho da Silva	X	---	Magistério	Pedagogia	Orient. Educ.

Téssia Laila de Oliveira	X	X	Magistério	Pedagogia	-----
Thaylor Rubio dos Santos	X	---	PPP	Biologia	Mídias na Ed
William Fernandes Molina	X	X	Ens Médio	Teatro	Pedag da Arte

22. QUADRO GERAL DE SERVIÇOS

23. DETERMINAÇÕES DE PRIORIDADES

24. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

25. AVALIAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

A avaliação surge no meio educativo como instrumento que visa orientar a atividade pedagógica a fim de promover o sucesso dos alunos (objetivo formativo), de modo que o aluno também tem o direito de intervir, participando na orientação e regulação de sua aprendizagem e no seu processo de formação. Assim, a avaliação deverá ser constante no cotidiano da sala de aula, de forma a orientar e ajustar o processo de ensino e aprendizagem, proporcionando ao professor a possibilidade de melhorar a sua prática pedagógica e, ao aluno, envolver-se no próprio processo de construção do saber.

A fim de que a avaliação seja fonte de aprendizagem, é necessário que as atividades sejam significativas, que proporcionem aos alunos novas oportunidades para aprenderem, para melhorarem seu desempenho e para refletirem sobre o seu próprio trabalho. Enquanto informação, a avaliação deve fornecer elementos que auxiliem a cada um dos alunos na reflexão e regulação relativa ao seu próprio processo de aprendizagem

26. ANUÊNCIA/APROVAÇÃO DOS MEMBROS DO CONSELHO ESCOLAR

2. Planos de Estudos Municipais para a área de História – 9º ano/2016

PLANOS DE ESTUDO – 9º ANO - 2016

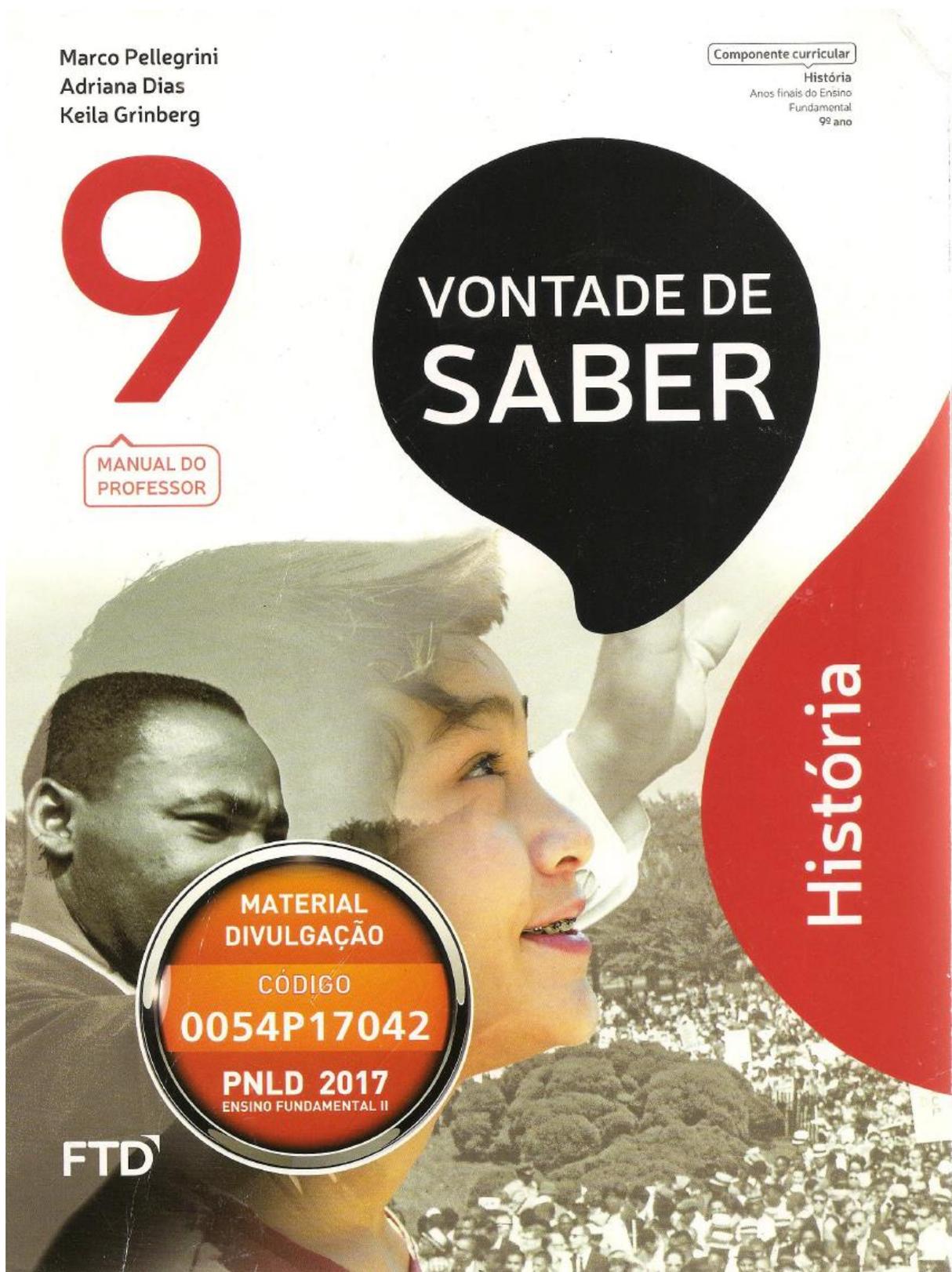
Componente Curricular: História
horas

Carga Horária Anual: 80

- **Objetivo Geral:** Possibilitar situações, através da análise e interpretação dos processos históricos da humanidade, para que o educando perceba-se como sujeito e agente histórico ativo e transformador da realidade. Estimular o exercício da cidadania plena, do pensamento crítico, reconhecendo, valorizando e respeitando a diversidade sociocultural.

OBJETIVOS	CONTEÚDOS	METODOLOGIA
<ul style="list-style-type: none"> • Comparar as diferentes formas de produção e organizações sociais e espaciais; • Reconhecer a diversidade humana em todos os seus aspectos: Étnico, sócio cultural, religiosa e política. • Identificar o papel dos diferentes meios de comunicação e da indústria cultural na construção da cidadania e da democracia; • Compreender o desenvolvimento da sociedade como processo de ocupação de espaços físicos e das relações da vida humana com a paisagem, em seus desdobramentos políticos, culturais, econômicos e humanos; • Associar as manifestações culturais do presente aos seus processos históricos; • Comparar pontos de vista expressos em diferentes fontes sobre um determinado aspecto da cultura. 	<ul style="list-style-type: none"> • República Velha / Coronelismo e Revoltas; • Neocolonialismo no continente africano e asiático; • Primeira Guerra Mundial; • Revolução Russa; • Crise de 1929 e Regimes Totalitários; • Período Getulista; • Segunda Guerra Mundial; • Período entre ditaduras (entre 1946 e 1964); • Guerra Fria; • Lutas de descolonização da África e Ásia; • Ditaduras Militares no Brasil e América Latina; • Estado de bem estar social; • Redemocratização e Campanha das Diretas; • Brasil Atual: Plano real e neoliberalismo; • Sugestões: Conceltos. 	<ul style="list-style-type: none"> • História de vida do aluno; • Linha do tempo; • Atividades com: <ul style="list-style-type: none"> ✓ Desenho ✓ Pintura ✓ Pesquisa ✓ Exercícios • Recortes de jornais e revistas; • Entrevistas e pesquisas; • Confecção de cartazes e artesanato e instrumentos musicais; • Vivências práticas; • Recursos Midiáticos; • Jogos; • Leitura e uso de Mapas; • Saídas de campo.

3. Livro Didático – História 9º ano



4. Livro Didático - Textos Imagem e atividades sobre o Movimento Sufragista



Investigando na prática

Veja nas Orientações para o professor subsídios para trabalhar essa seção com os alunos.

Fontes históricas: a luta das *suffragettes*

No início do século XX, a sociedade inglesa passava por um período de transformações em seu modo de vida em decorrência do desenvolvimento tecnológico e industrial. Porém, as mulheres continuavam sem ter direitos políticos. Para lutarem por esses direitos, algumas mulheres formaram o movimento feminista das *suffragettes*, que reivindicava o direito ao voto feminino.

Para compreendermos aspectos desse movimento e acompanharmos as ações de sua líder, Emmeline Pankhurst, podemos realizar uma análise de fontes históricas. Veja a seguir alguns exemplos.

Fotomagem formada pelas imagens: Huber, Deutscher/Huber, Deutscher Collection/Corbis, Lattin/Corbis e David, Rabjohn/Stratford/Corbis Images



Na fotografia A, tirada em 1908, Emmeline Pankhurst (no centro da imagem) e uma de suas filhas são recebidas em uma reunião do grupo das *suffragettes*. Observe, por meio da fotografia, que elas são recebidas com flores e com cartazes, mostrando sua importância para o movimento.

Fotomagem formada pelas imagens: Corbis/Lattin/Corbis e David, Rabjohn/Stratford/Corbis Images



Na fotografia B, Emmeline faz um de seus grandes discursos, em Londres. Por meio da imagem, notamos que o público presente era grande e muitas das pessoas que assistiam ao discurso eram homens.



Fotomagem formada pelas imagens: Museu de Londres/The Bridgeman Art Library/EasyPix e David, Rabjohn/Stratford/Corbis Images

Na fotografia C, tirada em 1914, Emmeline Pankhurst está sendo presa por um policial enquanto tentava entregar uma petição ao rei George V, reivindicando os direitos das mulheres. Muitas das *suffragettes* foram presas, mas mesmo assim continuaram seus atos de protesto e empreenderam greves de fome na cadeia.

Além de discursos e protestos, algumas *suffragettes* invadiam locais frequentados exclusivamente por homens, escreviam frases em muros de locais públicos, boicotavam reuniões de políticos, entre outros.

Em 1918, alguns anos depois de iniciada a militância do grupo, as mulheres inglesas conquistaram o direito de votar, a princípio apenas aquelas com mais de trinta anos de idade.

O movimento das *suffragettes* representa uma importante contribuição para a luta das mulheres em geral, pois muitos dos direitos conquistados atualmente são consequências dessas lutas empreendidas no passado.

Observe ao lado outro tipo de fonte histórica sobre o movimento em prol do voto feminino e responda às questões abaixo.

Ilustração representando votação na França em que as mulheres sufragistas realizam um ato de contestação, na capa do jornal francês *Le Petit Journal*, de 17 de maio de 1908.



Agora é a sua vez!

Veja as respostas das questões nas **Orientações para o professor**.

- As imagens A, B e C são fotografias. Agora, observe a imagem D e responda: que tipo de fonte histórica é essa? Como você descobriu isso?
- O que as mulheres que aparecem na imagem D estão fazendo?
- Em sua opinião, por que as mulheres estão agindo dessa maneira? O que você pensa sobre esse tipo de atitude? Justifique sua resposta.
- Em grupo, realizem uma pesquisa sobre os movimentos feministas nos dias de hoje. Procurem descobrir, por exemplo, quais os tipos de feminismos que existem; quais as reivindicações dos movimentos feministas na atualidade etc. Depois, compartilhem com os demais colegas os resultados da pesquisa, promovendo um debate em sala de aula sobre o tema.