

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA  
CENTRO DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM ENSINO DE  
HISTÓRIA**

**Janine Dorneles Pereira**

**QUESTÕES DE GÊNERO NO UNIVERSO DISCENTE:  
NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVOS DE  
FORMAÇÃO.**

**DISSERTAÇÃO DE MESTRADO**

Santa Maria, RS.  
2018



**PROFHISTÓRIA**

MESTRADO PROFISSIONAL  
EM ENSINO DE HISTÓRIA

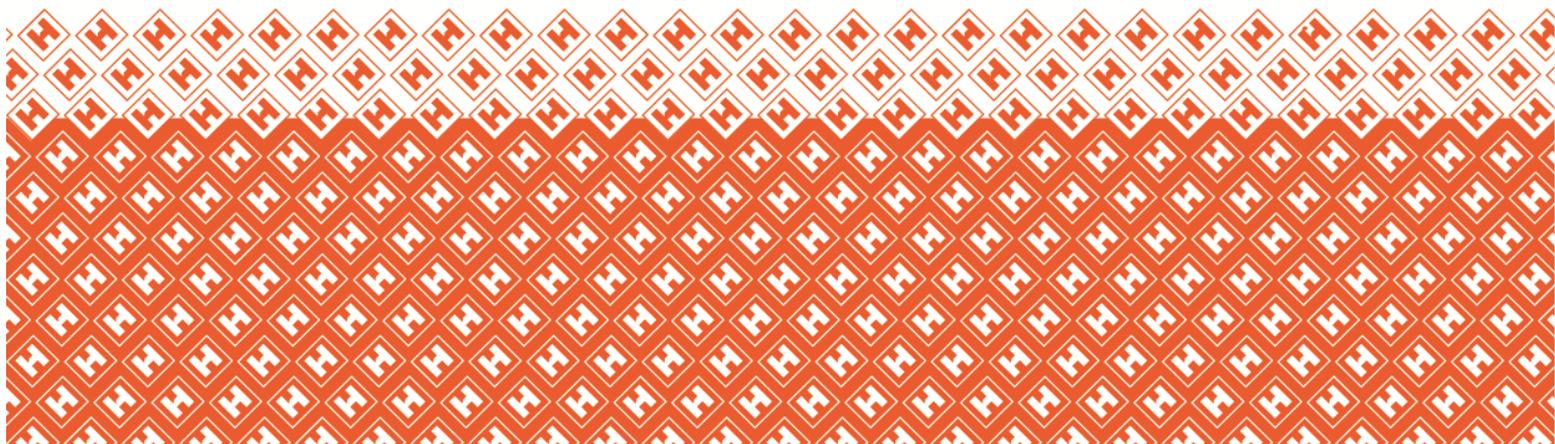
---

JANINE DORNELES PEREIRA

**QUESTÕES DE GÊNERO NO  
UNIVERSO DISCENTE:  
NARRATIVAS (AUTO)  
BIOGRÁFICAS COMO  
DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO.**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

AGOSTO / 2018.



**Janine Dorneles Pereira**

**QUESTÕES DE GÊNERO NO UNIVERSO DISCENTE: NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História**.

Orientador: Professor Dr. Jorge Luiz da Cunha

Santa Maria, RS.  
2018

**Janine Dorneles Pereira**

**QUESTÕES DE GÊNERO NO UNIVERSO DISCENTE: NARRATIVAS (AUTO)  
BIOGRÁFICAS COMO DISPOSITIVOS DE FORMAÇÃO.**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Mestrado Profissional em Ensino de História, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do grau de **Mestre em Ensino de História**.

**Aprovado em 08 de agosto de 2018:**

  
\_\_\_\_\_  
**Jorge Luiz da Cunha, Dr. (UFSM)**  
Presidente/Orientador

  
\_\_\_\_\_  
**Rita de Cássia Gonçalves, Dra. (UTP)**  
Titular Externa

  
\_\_\_\_\_  
**José Iran Ribeiro, Dr. (UFSM)**  
Titular Interno

Santa Maria, RS.  
2018

## DEDICATÓRIA

*Dedico este trabalho a duas mulheres importantes da minha vida: minha mãe Alaides e minha filha Isadora. Sem vocês nada seria possível;*

*Dedico também ao meu pai (in memorian), meus irmãos e meus sobrinhos que enquanto família, torceram pelo meu esforço e trabalho!*

*Por fim, aos meus alunos e alunas, que participaram deste trabalho!*

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiro e acima de tudo, à minha mãe Alaides, pois sem sua dedicação para comigo e minha filha, este trabalho não seria possível. À minha filha Isadora pela força e confiança, mesmo diante do afastamento recorrente das aulas e da elaboração da dissertação. Jamais esqueçam que eu amo muito vocês!

Agradeço também ao meu orientador Dr. Jorge Luiz da Cunha, que me proporcionou um novo olhar para educação a partir de novos referenciais, que fizeram com que eu crescesse pessoal e intelectualmente.

Aos professores José Iran Ribeiro e Leonice Aparecida de Fátima Alves Pereira Mourad, pela ajuda com algumas discussões e enriquecimento cultural.

Aos meus amigos e amigas, em especial, ao Lucas e ao Diovane que foram companheiros incansáveis nesta trajetória do mestrado, e a Gabrielle pela amizade e disponibilidade de revisar o meu texto. A todos (as) vocês, meu muito obrigada por estarem ao meu lado e torcerem para que tudo desse certo, mesmo quando eu me ausentei.

Por fim, agradeço à equipe diretiva, às ex-colegas e aos meus alunos e alunas que me proporcionaram a realização desta pesquisa!

“Eu tenho um sonho que um dia todo o vale será Exaltado, e todas as colinas e montanhas virão abaixo, os lugares ásperos serão aplainados e os Lugares tortuosos serão endireitados...”

Martin Luther King

## RESUMO

### QUESTÕES DE GÊNERO EM UM UNIVERSO DISCENTE. O USO DE NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS.

AUTORA: JANINE DORNELES PEREIRA

ORIENTADOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

O presente trabalho pretende apresentar os resultados de uma pesquisa realizada sobre a temática gênero (história das mulheres), através da perspectiva discente, com uso de narrativas (auto) biográficas, enquanto metodologia para o Ensino de História. Para isso, visou-se conhecer as concepções que os estudantes possuem sobre as questões de gênero em seu cotidiano, inclusive o escolar. Apresentou-se como referencial teórico-metodológico a Educação Histórica, (RÜSEN, 2001, 2007a, 2007b, 2015), Pesquisa-Formação (JOSSO, 2010), fato biográfico, heterobiografia e autobiografia (MOMBERGER, 2008). Em relação às Questões de Gênero, esta investigação analisa as ideias desenvolvidas na elaboração de narrativas (auto) biográficas a partir do referencial de que gênero são constructos discursivos performativos (BUTLER, 2003), evidenciadas em relações de poder heteronormativas inseridas em sociedades andronormativas. (HOWES NETO, 2017). O público alvo foi uma turma de oitavo ano, do ensino fundamental, de uma escola estadual do município de São Gabriel, RS. Utilizaram-se narrativas (auto) biográficas enquanto método em pesquisa qualitativa, para posterior exame das concepções dos estudantes em relação às questões de gênero. Nesse ínterim, promoveram-se discussões sobre vivências que envolvessem violência contra as mulheres na cidade de São Gabriel, isso comparado com as condições das mulheres no período da mineração, século XVIII. Muitas das narrativas apresentadas pelos estudantes refletem visões de uma sociedade machista, misógina e vivências bastante impactantes em relação ao tema. As narrativas (auto) biográficas foram escolhidas porque possibilitam maior autonomia em relação ao conhecimento de si, assim como o diálogo entre o presente-passado por meio da interação entre as construções sociais de gênero que envolvem o cotidiano e os conteúdos de história do referido ano, em um horizonte que trabalhe práticas educacionais que incentivem a liberdade e autonomia estudantis.

**Palavras Chave:** Narrativas (auto)biográficas, Ensino de História, Questões de Gênero

## **ABSTRACT**

### **GENDER QUESTIONS IN THE STUDENT UNIVERSE: (AUTO) BIOGRAPHICAL NARRATIVES AS EDUCATION TRAINING DEVICES**

AUTHOR: JANINE DORNELES PEREIRA

ADVISOR: JORGE LUIZ DA CUNHA

The present work intends to show the results of a research that was carried out about the gender thematic (story of women), through a student perspective, using the (auto) biographic narratives, while methodology for the Teaching of History. For this, we seek to know the conceptions which the students have about the gender questions in their daily life, including the school one. We presented as theoretical-methodological approach the Historical Education, (RÜSEN, 2001, 2007a, 2007b, 2015), Research-Education Training (JOSSO, 2010), bibliographical fact, heterobiography and autobiography (MOMBERGER, 2008). In relation to the Gender Questions, this investigation analyzes the ideas developed in the elaboration of (auto) biographical narratives from the approach that gender are performative discursive constructs (BUTLER, 2003), evinced in heteronormative relations of power inserted in andro-normative societies (HOWES NETO, 2017). The target public was a class of eighth grade, of elementary school, of a state school from São Gabriel city, Rio Grande do Sul. We used (auto) biographical narratives while method in qualitative research, for subsequent exam of the student's conceptions in relation to the gender questions. In this meantime, we promoted discussions about their experiences of situations which involved violence against women in São Gabriel city comparing with the condition of the women in the period of mining, 18<sup>th</sup> Century. Several of the narratives presented by the students reflect views of a chauvinist society, misogynist and experiences quite impacting in relation to the theme. The (auto) biographical narratives were chosen because they allow greater autonomy in relation to the knowledge itself, as well as the dialogue between present-past by means of the interaction between the social constructions of gender that involve the daily life and the history contents of the referred grade, in a horizon that works educational practices which encourage the freedom and autonomy of the students.

**Keywords:** (Auto) biographical narratives, History Teaching, Gender Questions

## SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	9
2	O ENSINO DE HISTÓRIA, A EPISTEMOLOGIA, NARRATIVA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: FORMAÇÃO DO SUJEITO HUMANO.....	18
2.1	TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL ENQUANTO FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.....	21
2.2	A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA MAIS HUMANO: PERSPECTIVAS DA PESQUISA.....	25
2.3	O ATO DE NARRAR-SE ENQUANTO DISPOSITIVO DE PESQUISA FORMAÇÃO PARA OS SUJEITOS DO SÉCULO XXI.....	29
2.4	O ENSINO DE HISTÓRIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: CONTEXTUALIZAÇÃO E A EMERGÊNCIA DA BIOGRAFIA.....	33
3	CURRÍCULO, ESCOLA E JUVENTUDE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA DIVERSIDADE.....	40
3.1	PANORAMA SOBRE TEORIAS DO CURRÍCULO.....	44
3.2	POR UM CURRÍCULO MAIS SUBJETIVO E REFLEXIVO: POSSÍVEIS TRAJETÓRIAS COM A BNCC.....	48
3.3	DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO? UMA CONVERSA ENTRE O EDUCANDÁRIO EM QUE VIVEMOS E PERSPECTIVAS FUTURAS.....	55
3.4	JUVENTUDE E IDENTIDADE HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE ENTENDIMENTO DOS SUJEITOS.....	59
4	ANÁLISE DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO METODOLOGIA POSSÍVEL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOBRE GÊNERO.....	64
4.1	DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO: COMO TRABALHAR NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.....	65
4.2	APROXIMAÇÕES: EDUCAÇÃO HISTÓRICA, BIOGRAFIA E QUESTÕES DE GÊNERO.....	69
4.3	RECONHECENDO-SE A SI E AO OUTRO: OLHARES DISCENTES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA.....	74
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	86
6	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	92
	ANEXOS.....	99
	ANEXO 1.....	100
	ANEXO 2.....	101
	ANEXO 3.....	102

## 1 INTRODUÇÃO

Muito se discute sobre o papel do professor enquanto agente mediador do conhecimento. Sua atuação não pertence somente a sua profissionalização, mas também quanto a sua postura de sujeito diante da experiência as quais vivencia.

É importante ressaltar que para trabalhar esse professor precisa deslocar-se do espaço em que mora, deixando a família para trás. Isso faz com que as experimentações modifiquem seu olhar diante de novos pontos de vista.

Entende-se que os primeiros anos de atuação são desafiadores, já que nesse processo a apreensão de conhecimentos, relacionados com a prática, nem sempre correspondem ao que foi apreendido nos cursos de licenciatura. No entanto, após alguns anos de atuação, o professor pode se deparar com alguma fala de seus discentes, que pode causar um estranhamento do tipo que causa uma crise profissional, ética e principalmente, pessoal.

Vale destacar falas como esta: “Professora eu te amo, adoro você como pessoa, mas não consigo entender nada do conteúdo de história que você explora”<sup>1</sup> (Informação verbal). Sabe-se que isso pode desestabilizar completamente a ação de um professor, assim como pode ser um potencial para desencadear uma reflexão sobre a prática docente.

A situação mencionada acima pode passar despercebido para o profissional, ou causar a sensação de impotência, instabilidade e até mesmo raiva. Isso faz com que o mesmo repense seu trabalho por muito tempo e tente encontrar o motivo que causou a circunstância do ocorrido.

Desse modo, com a reflexão é possível compreender que vários são os fatores que podem desencadear essas conjunturas e que o fato de muitos professores se afastarem do meio acadêmico pode ser uma dessas respostas. O apoio familiar, no momento de crise profissional é de extrema importância e pode ser definidor para o retorno do professor aos estudos.

A constituição de sentido envolve quatro processos mentais que proporcionam a orientação temporal da experiência humana:

---

<sup>1</sup> Fala feita por uma aluna de 9º ano de uma escola Estadual do município de São Gabriel, RS, durante uma aula de História, no ano de 2012. Memórias da professora Janine Dorneles Pereira.

experiência ou percepção, interpretação, orientação e motivação. Essas atividades podem ser representadas em uma sequência temporal: a geração histórica de sentido é posta em movimento, inicialmente, pela experiência de uma mudança temporal. Essa mudança põe em questão o ordenamento da vida dos sujeitos humanos e carece, por conseguinte, em uma segunda etapa: a interpretação. Essa interpretação se insere, em uma terceira etapa, na orientação cultural da existência humana, em seu ordenamento. No quadro nessa orientação, a irritação, causada pela experiência das mudanças temporais perturbadoras, pode ser controlada. Da experiência interpretada do tempo pode surgir um quadro mesmo da orientação, motivações para o agir humano. (RÜSEN, 2015, p.43)

Ao perceber que experiências da vida humana se tornam inebriadas de significados, como:

... experiências que são suficientemente significativas para compreender as correntes que animam o movimento de vida, que são testemunhos da construção identitária e que são tantos outros caminhos paradigmas de um caminho formativo. (JOSSO, 2010, p. 205)

Os Mestrados Profissionais são uma possibilidade viável para a formação continuada do docente, já que a grande maioria possui cargas de trabalho muito acentuada ou trabalham a grandes distâncias dos maiores centros universitários.

Interessante dizer que um dos mestrados profissionais mais significativos, atualmente, é Mestrado Profissional em rede Nacional de Ensino de História – ProfHistória, que proporciona reflexões de ordem teórico metodológica há anos.

O florescer da década de 80, do século XX, trouxe consigo mudanças substanciais em várias áreas do conhecimento, em especial no que diz respeito à história de vida responsável por abrir diálogos importantes sobre o uso da auto formação e (auto) biografia enquanto produção de si, tornando as histórias de vida como projetos de conhecimento. (JOSSO, 2010).

O campo das ciências sociais sofreu renovações frente ao século XX, no que tange à pesquisa. A ESCOLA DOS ANNALES, em suas três gerações, foi responsável por renovar conceitos no campo da história e das ciências sociais, abordando novas formas de perceber o tempo histórico, introdução de novos sujeitos na pesquisa, e remodelação da forma como o campo teórico e metodológico da pesquisa histórica deveria ser vista. Dessa forma, foi possível ampliar o campo de investigação da pesquisa histórica, principalmente no que tange ao universo humano, diferentemente das visões até então hegemônicas e generalistas que a compunha.

No que diz respeito às discussões epistemológicas em relação à educação brasileira e, conseqüentemente, ao ensino de história, a perspectiva da educação histórica busca estabelecer relações entre a formação da consciência histórica e da aprendizagem histórica. Isso através do “movimento duplo”: “algo objetivo se torna subjetivo, um conteúdo da experiência de ocorrências temporais é apropriado, simultaneamente, um conjunto confronta-se com essa experiência, que se objetiva nele” (RÜSEN, 2007b, p 106).

Assim, com esse movimento de abertura da visão cientificista para possibilidade de entrelaçar-se, uma pesquisa mais voltada para a realidade social e cotidiana e menos academicista é que transpassa, enquanto proposições teóricas para constituição deste trabalho. Portanto, tematizando, pesquisa-se a análise das questões de gênero no universo discente, em uma turma de oitavo ano do ensino fundamental, por meio das narrativas (auto) biográficas como dispositivos de formação, em uma escola do município de São Gabriel, Rio Grande do Sul. Essa temática se insere dentro do campo da Educação Histórica, que visa embasar novas perspectivas didáticas para o campo do Ensino de História.

As narrativas (auto) biográficas estão inseridas na chamada Pesquisa-Formação que pertence a um paradigma educacional em que o sujeito é visto a partir de “...uma visão plural de cada vida, subordinada as suas orientações fundadoras, podem ajudar o autor a se considerar um ser no mundo concreto” (JOSSO, 2010, p. 210). Os espaços escolares estão imersos em um contexto cultural permeado por conceitos normativos ligados a questões de poder que envolvem desconstruções e estranhamentos (CUNHA & RÖWER; RÖWER; 2014, 2016), Heteronormatividade e Andronormatividade (BUTLER; SCOTT; HOWES NETO; 2003, 2011, 1990, 2017).

Junto a essas discussões acrescentam-se as questões que envolvem os currículos. Em geral, as escolas podem apresentar suas visões curriculares dentro de uma lógica tradicional, preocupada com “...aceitações, ajustes e adaptações” (SILVA, 2015, p. 30), e que atinge as instituições escolares como dispositivos ideológicos que chegam até o universo da população juvenil em extensos períodos de tempo.

Sabe-se que refletindo a “epistemologia dominante, os currículos podem aparecer claramente como masculinos. Nesse caso, a cosmovisão perpassa pela

condição masculina enquanto “... artefato de gênero: um artefato que ao mesmo tempo, corporifica e produz as relações de gênero”. (Ibid, p. 93 e 97). Ao analisar a perspectiva curricular da escolar, que envolve esta pesquisa com as teorias curriculares, percebe-se a necessidade de um ensino de história que trabalhe temas mais abrangentes e de acordo com o contexto estudantil e o seu dia a dia.

As problematizações deste ensaio incidem no entendimento de até que ponto existe igualdade de gênero entre os discentes, no espaço escolar? Por conseguinte, como as questões de gênero são sentidas, por eles, através do uso de narrativas (auto) biográficas como dispositivos de formação e conhecimento de si?

Logo, os questionamentos acima elencados ao espaço escolar desencadeiam questões norteadoras como: em que medida, no pensamento discente, aparecem implícita ou explicitamente as relações de poder como igualdade ou desigualdade de gênero? Assim como quais maneiras a percepção de diferentes papéis de gênero são vivenciadas no espaço escolar pelos estudantes.

A utilização de narrativas como dispositivos de formação para análise de questões de gênero se argumenta devido à existência de uma cultura que ainda subjuga um crescente número de indivíduos que tem na diferença de ser quem eles acharem que devem, o cerne para ações de cunho machista e misógino.

A perspectiva de que um professor possa ser um pesquisador no campo de pesquisa envolve uma reflexão sobre as motivações que levam a escolha do tema e as experiências de vida do mesmo. Assim sendo, no parágrafo posterior, a argumentação será em primeira pessoa, pois evidencia a motivação pessoal que permitiu a existência desta dissertação, uma vez que envolve memórias da autora desta investigação, por isso será colocada entre aspas:

“Anos mais tarde, vivendo na cidade de São Gabriel, com estrutura de emprego já formada, percebi, no cotidiano escolar, que uma grande parte das jovens que estudavam nas escolas em que lecionava ainda sofriam as mesmas situações das quais vivenciei nos anos 1990”. (Informação Oral)

Além dos argumentos pessoais, levantamentos de dados da Secretaria de Segurança Pública do Rio Grande do Sul<sup>2</sup> demonstram números bastante significativos em relação à violência contra as mulheres no Estado do Rio Grande do Sul, inclusive possibilitando a análise regional em relação aos dados da cidade de São Gabriel. Isso corroborou para a escolha da temática como de suma importância,

---

<sup>2</sup> Dados retirados do site Estes dados sobre diferentes tipos de violências sobre as mulheres estão tabelados desde 2012. Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contra-a-mulher>>. Acesso em 01 de abril de 2018.

não só pelas vivências juvenis e profissionais, mas também pelos dados apresentados.

O órgão estadual estabelece estatísticas sobre dados gerais e apresenta uma realidade não muito satisfatória do estado sobre violências contra as mulheres como: ameaça, lesão, estupro, feminicídio consumado e tentado. Esses indicadores estão sendo publicados com dados comparativos desde 2012.

No ano de 2017, o estado apresentou 37.946 casos registrados de ameaça, 22.960 de lesões, 1.661 de estupro, 83 de feminicídios consumados e 324 de casos tentados. Em relação ao ano anterior, segundo o órgão, esses índices caíram, com exceção dos casos de feminicídios tentados que sofreram um aumento no número de registros.

O site também coloca os números desses indicadores por cidades, e São Gabriel apresenta dados altos dos registros sobre ameaça, decorrente da Lei Maria da Penha. Verifica-se que em 2017 houve 1630, 881 de lesões corporais, 23 casos de estupro e nos últimos cinco anos o município apresentou 4 casos de feminicídios consumados, em um universo de 30.996 mulheres.

As taxas de vítimas totais apresentam uma porcentagem 0,7% nos casos de estupros consumados. Também se registou, em 2017 um caso de tentativa de estupro na delegacia gabrielense.

Segundo a fonte, os casos de ameaça, lesão corporal, estupro e feminicídios consumados têm caído, mas os tentados estão aumentando. As justificativas da Secretaria Estadual revelam que as mulheres estão recebendo uma maior atenção em termos de políticas públicas como:

Nos casos de feminicídios tentados observou-se que fatores como as ações de incentivo para que as vítimas comuniquem as violências sofridas, os recentes concursos públicos que ampliaram o número de servidores e também qualificaram o atendimento prestado, a inclusão do tema em cursos de formação e treinamentos, a ampliação da rede de atendimento às mulheres, com a criação das novas DEAM's em todo o estado, [...] as patrulhas "Maria da Penha", as "Salas Lilás" e as ações do Programa "Metendo a Colher" da SUSEPE, acabaram por motivar enquadramentos mais rigorosos como os casos de tentativa de feminicídios" (Dados retirados do site da Secretaria de Segurança do Estado do Rio Grande do Sul.)<sup>3</sup>

Essas ações, políticas públicas de segurança em relação às mulheres, são parte integrante de uma caminhada de movimentos feministas e uma legislação que surgiu de 2003 para cá<sup>4</sup>.

---

<sup>3</sup> Disponível em: <<http://www.ssp.rs.gov.br/indicadores-da-violencia-contr-a-mulher>>. Acesso em 01 de abril de 2018.

Ao analisar os dados emitidos pela segurança pública do Rio Grande do Sul, a partir de políticas públicas voltadas para as mulheres, é possível perceber a mudança da realidade social e cultural de muitas mulheres, em função de discussões teóricas sobre o gênero, que ocorre através dos anos.

Nos anos de 1980, por exemplo, gênero foi conceituado como uma construção cultural, que não se resume ao binarismo sexual, visão decorrente dos anos anteriores, mas que envolve relações de simbologia e poder que precisam ser questionadas tanto do ponto de vista política e acadêmico para elaboração de uma história que faça emergir diversos questionamentos sobre as bases desse processo. (JOAN SCOTT, 1990)

Judith Butler (2003), por sua vez, desconstrói a ideia de gênero, enquanto categoria de Scott, e relaciona gênero com corporeidade, sexo e desejo, como constructos de um discurso performático envolvido com relações de poder heteronormativos.

O entendimento de que as relações heteronormativas são parte de uma sociedade andronormativa configura-se como fenômeno cultural, social e histórico, embasado em condições materiais que favoreceram o surgimento dessa sociedade voltada para referenciar o masculino, o heterossexual. (HOWES NETO, 2017)

Um exemplo dessa sociedade andronormativa são as escolas, em que predominam cargos ocupados por mulheres e, no entanto, sua maioria da forma de pensamento ainda exprime uma hegemonia masculinizada, muitas vezes misógina.

Com o avanço dos estudos sobre questões de gênero, legislações de proteção às mulheres e ações efetivas de combate à violência feminina, questiona-se por que não pensar em uma escola que dialoga essas vivências que são experiências sociais e que estão imersas culturalmente na vida cotidiana.

Em síntese, este ensaio tem o propósito de refletir as relações de gênero de jovens de uma turma de oitavo ano do Ensino Fundamental de uma escola estadual de São Gabriel, RS, inseridas no espaço escolar. Isso através de narrativas (auto)

---

<sup>4</sup> Sobre estes temas de políticas públicas sobre direitos ler o artigo de MACHADO, Lia Zanotta. Interfaces e deslocamentos: feminismos, direitos, sexualidades e antropologia. In.: Dossiê antropologia, gênero e sexualidade no Brasil: Balanço e Perspectivas. Cadernos Pagu. nº 43, janeiro – junho de 2014. E o livro MIGUEL. Luis Felipe; BIROLI. Flávia. *Feminismo e Política: uma introdução*. 1.ed., São Paulo: Boitempo, 2014.

biográficas nas trajetórias discentes, com o ensino de história. Dessa forma é possível entender e dar voz aos mesmos como possibilidade de práticas pedagógicas que vislumbram métodos diferenciados em sala de aula.

A metodologia utilizada tem como enredo a construção teórico-metodológica do filósofo Jörn Rüsen, em sua Trilogia: **A Razão histórica** (RÜSEN, 2001), **A Reconstrução do Passado** (RÜSEN, 2007a) e **História Viva** (RÜSEN, 2007b).

No campo epistemológico utilizam-se conceitos como reconhecimento de si, dos outros, ressignificação e o ato de narrar-se, apoiados na obra de Paul Ricoeur (1991, 2007, 2017); além de pesquisa formação e histórias de vida, orientadas pelo trabalho de Josso (2010) e ressignificação de sentidos e projetos de vida e formação, com ênfase em questões de heterobiografização e autobiografização do fato biográfico defendidos por Momberger (2008).

A divisão desta dissertação se deu em torno da reflexão sobre como o Ensino de História pode envolver uma visão teórico-metodológica sobre as questões de gênero, a partir da narratividade discente. A divisão desta análise se deu em três capítulos.

A abordagem do primeiro capítulo incide na reflexão sobre o Ensino de História enquanto processo de pesquisa na formação dos sujeitos, (ROCHA; BITTENCOURT; NADAI; CAIMI; GUIMARÃES; 2015, 2009, 1992/1993; 2001;., 2016) dialogando com a contextualização dos objetivos de como o Ensino de História foi organizado no Brasil. Compreende desde sua constituição através da disciplina de História, no século XIX, e o tipo de formação de sujeitos que esse ensino formava ao longo do tempo.

No que tange ao contexto histórico do Ensino de História brasileiro, pensar o significado da pesquisa formação (JOSSO, 2010) surge como possibilidade prática para a construção do Ensino de História na perspectiva da Educação Histórica, dialogando com o reconhecimento de si (RICOEUR, 2007) e o paradigma da narratividade como método de análise, enquanto dispositivos de formação como possibilidade de análise das questões de gênero.

O segundo capítulo tenciona refletir sobre possibilidades de uma educação menos excludente com o estudo sobre currículo, escola e juventude. Para a

compreensão do que seja o currículo é necessário pensar as teorias que o englobam, as políticas educacionais que o regulam para se apoiar em perspectivas curriculares mais adequadas à realidade.

A análise da constituição de diferentes formas curriculares e como esse processo ocorreu ao longo do tempo, tanto da escola que participou da pesquisa, como das legislações que envolvem a elaboração curricular, são de suma importância para esta pesquisa. (BITTENCOURT; RIBEIRO; HORN E GERMNARI; MONTEIRO & GABRIEL; SILVA; 2005, 2004, 2006, 2014, 2015)

Dessa forma, identificam-se, no campo das políticas educacionais, as principais leis que são referenciais para os currículos dos próximos anos. A importância da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1996), das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN's) (BRASIL, 1998), como documentos estaduais que servem de referência para as ações pedagógicas e dos caminhos que a escola deve seguir.

Quanto à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017), este trabalho versa sobre as discussões acerca da mesma e a polêmica em torno de sua implementação enquanto política de governo, com inexpressiva participação democrática, mesmo que a fala oficial defina que a mesma realizou uma construção de forma democrática.

Na sequência, contextualiza-se a escola em que foi realizada a investigação e o público-alvo que fez parte desta pesquisa, dialogando com as discussões que envolvem adolescência e juventude, e de quem se tratam os sujeitos em questão. Nesse momento é necessário atentar para estrutura escolar e os estudos sobre juventude e formação de identidade de (COIMBRA & BOCCO & NASCIMENTO; DAYRELL; RÜSEN; 2005, 2003, 2015).

O último capítulo aprecia-se a metodologia envolvida neste estudo e as narrativas biográficas realizadas pelos discentes diante do tema, suas percepções, angústias, considerações, negações, visões sobre suas vivências cotidianas, tanto no ambiente escolar, como fora, assim como a relação dos mesmos diante do conteúdo trabalhado.

Essa investigação é um convite à reflexão de questões que envolvem o universo educacional, subjetivo e discente do Ensino de História.

## **2 O ENSINO DE HISTÓRIA, A EPISTEMOLOGIA, NARRATIVA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: FORMAÇÃO DO SUJEITO HUMANO.**

É interessante ressaltar que todo o professor de história, na sua prática cotidiana, depara-se com diversas situações intrigantes e diversas. Entrar em uma sala de aula e esperar encontrar todos os alunos (as) sentados em fileiras, aguardando uma grande explanação dos conteúdos, não compreende mais o que se entende por uma boa educação. As necessidades da atualidade, a perspectiva de vivências em sociedade, a busca por aspectos de humanidade e coletividade são temas a serem refletidos.

Entender a realidade é uma prerrogativa do trabalho docente da área, já que a sua reflexão está intimamente ligada a sua práxis com os alunos, assim como o exercício do Ensino de História ao longo do tempo.

A práxis é uma “função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver-melhor: para poder agir intencionalmente.” (RÜSEN, 2007b, p. 87)

Os campos da História do Ensino e da História da Educação tiveram um crescimento quanto a reflexões, incorporações de atualizações quanto historiografia, formas de abordagem histórica. Porém a História do Ensino de História não passou pelo mesmo processo, pois as inovações desse campo são bastante recentes. (FONSECA, 2006)

A construção da história do Ensino de História, no Brasil, tem referências importantes quanto aos estudos que vislumbram o seu processo histórico. E a ele vem sendo atribuído um significado importante, pois está imerso nos objetivos de formação dos sujeitos.

Essa construção não ocorreu de maneira linear e sim em processos diversos vinculados aos objetivos de aprendizagem que envolveram diferentes períodos temporais da História brasileira. Isso sempre ligado à ideia de formação de pessoas relacionadas aos interesses do Estado e/ou aos anseios de movimentos sociais que reivindicam políticas públicas mais abrangentes.

Havia poucos trabalhos sobre o tema, apenas 18% das produções envolviam esta temática, até 2006. (FONSECA, 2006, p. 29). Em 2014 inicia-se uma modalidade de Pós-Graduação *Strictu Senso*, voltado para professores atuantes na rede básica de educação do Brasil, chamado de mestrado em Rede Nacional ProfHistória<sup>5</sup>, coordenado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro.

Disseminado por várias universidades de diversos estados do país, com as suas primeiras turmas já encerradas, as segundas propensas à finalização ainda neste ano de 2018 e, as terceiras já em andamento do curso, a proposta do mesmo amplia as discussões e reflexões sobre o Ensino de História no Brasil.

---

<sup>5</sup> Informações sobre o Programa, disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/44311>, e para seleção. Disponível em: <http://www.profhistoria.uerj.br/>. Acessados em 23/01/2018.

Tencionar o ensino no campo da História, como possibilidades objetivas para formação de sujeitos, propagados desde que essa área se tornou disciplina autônoma em meados do século XIX, esteve entre os objetos de pesquisa de muitos pesquisadores que fizeram boas reflexões sobre a maneira como o Ensino de História foi projetado no território brasileiro. Ainda, a partir da análise, como se organizou desde o seu início até os dias atuais, dentro de suas especificidades. (BITTENCOURT, ROCHA; NADAI; CAIMI; MAGALHÃES; GUIMARÃES; PAVIANI; 2009, 2015, 1992/1993, 2001, 2003, 2016, 2014).

Com isso, a ocorrência desses estudos entendeu que esse processo não ocorreu apenas através da linearidade, mas também do que se esperava do Ensino de História para a formação dos sujeitos, de maneira contextualizada e temporal.

A percepção do ensino de história dentro de uma perspectiva apoiada em uma didática própria, que concebe a aprendizagem histórica, enquanto aquisição de consciência histórica, a partir da Educação Histórica (RÜSEN; SCHMIDT & CAINELLI; 2001, 2007a, 2007b, 2015).

As discussões em torno da temática gênero refletidas neste trabalho têm como referência as obras de Joan Scott, Margareth Rago, Ana Maria Colling, Joana Maria Pedro. Elas trazem a construção do gênero como categoria social, desconstroem a visão binária sobre masculinidade e feminilidade, na busca de processos que expliquem o processo histórico – cultural envolvido nas relações de poder. (SCOTT; RAGO; COLLING; PEDRO; 1990, 1998, 2015, 2005).

As desconstruções do Binarismo incorporado nas culturas humanas serão refletidas através de análises pós-estruturalistas das noções de normalização sociais, em estudos como de Guacira Louro, Margareth Rago e a filósofa Judith Butler, influenciados pela obra de Michael Foucault. (LOURO; RAGO; BUTLER; 1997, 1998, 2011).

Os debates teóricos sobre gênero sofrem uma desconstrução, quanto sua categorização, quando passa a ser investigado como performatividade seguida de comportamentos normativos que envolve padrões heterossexuais impostos no meio social. O que leva a compreender que o gênero é na verdade, atos discursivos. (BUTLER, 2011).

Desse modo, a lógica entre gênero, corpo e desejo é vista como constructos culturais que estão envolvidos em construções de algo através da análise discursiva. Esses constructos gerados pela performatividade são estabelecidos por padrões, normas, regulamentos impostos socialmente e são definidores de uma desigualdade:

... a sexualização da desigualdade precede ao gênero, e gênero é o seu efeito. [...] possuir um gênero significa já ter entrado numa relação heterossexual de subordinação; parece não haver pessoas generificadas fora de tais relações; parece não haver relações heterossexuais; não haver assédio sexual entre os de mesmo sexo. (BUTLER, 2011, 267).

O ensaio sobre Andronormatividade estabelece um diálogo com Butler e, a partir de uma visão marxiana, propõe que o gênero é sim uma categoria, no entanto precisa ser entendido como constructo enquanto padrões sociais e andronormativos explicados principalmente através não só do discurso, mas pela práxis social, principalmente originária de estruturas do Capital. (HOWES NETO, 2017)

Diante disso, este capítulo tem por objetivo uma relação entre o referencial teórico acerca do Ensino de História, Educação Histórica e Questões de Gênero.

## 2.1 TRAJETÓRIAS DO ENSINO DE HISTÓRIA NO BRASIL ENQUANTO FORMAÇÃO DOS SUJEITOS.

O percurso desenvolvido pela disciplina de história no Brasil iniciou em meados do século XIX, cuja “...introdução da disciplina de história nos currículos escolares está ligada às origens do Imperial Colégio Pedro II (1837), e do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro - IHGB<sup>6</sup> (1838).” (ROCHA, 2015, p.79). Esse evento estava intimamente ligado à formação de um Ensino de História que privilegiasse a História da Nação, sua genealogia e, ao mesmo tempo, articulado com uma cultura humanística ao lado de disciplinas das Ciências Naturais com caráter enciclopédico e formação integral do aluno.

Diante do contexto do final do século XIX e início do XX, com o processo de Proclamação da República, inaugura-se a preocupação com a escola “...sob a ótica

<sup>6</sup> IHGB – Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, criado em 1838, “que orientou a história escolar desenvolvida no Colégio Pedro II”, (CAIMI, 2001, p. 28) responsável por as pesquisas de história e geografia do Brasil. Criado com a finalidade de colaborar para formação de uma identidade nacional, no século XIX, este instituto foi responsável por boa parte da produção historiográfica até a década de 30, quando se criou os primeiros cursos universitários. Porém a grande ruptura com esse Instituto se deu apenas nos anos 50/60, do século XX.

do nacionalismo vigente, era a instituição fundamental criada pela “nação” para formar o cidadão, possuindo, portanto, tarefas específicas que permeavam o conjunto de disciplinas com seus conteúdos e métodos” (BITTENCOURT, 2009, p. 56). Nesse momento a preocupação central da escola e das disciplinas era a formação do cidadão patriótico, voltado para enaltecer o nacionalismo, envolvido nos ideais positivistas como patriotismo e civilidade.

Na década de 1930, o governo de Getúlio Vargas instituiu um sistema educacional no Brasil com características de Estado. Foi criado o Ministério da Educação e houve a expansão do ensino primário. Nesse período histórico o Ensino de História tinha características de uma cronologia linear e política, além do caráter de complementariedade curricular. (ROCHA, 2015)

A Reforma Francisco Campos trouxe a proposição de um “... sistema de ensino básico ampliado, integral e com orientação metodológica da Escola Nova” (ROCHA, 2015, p. 23). Essa proposta objetivava modificar práticas educativas existentes até então. Sendo que o Ensino de História atravessou um embate entre uma educação humanística ou cientificista.

Todavia, o caráter de formação dos sujeitos ainda abrangia, em seu âmago, a perspectiva da formação do cidadão patriótico:

... um conjunto de experiências diversificadas e heterodoxas, uma vez que a abordagem do social e a construção do conhecimento histórico ia desde a aplicação com o rigor do método científico, à valorização dos acontecimentos políticos e da *histoire evenementielle* até a tentativa de compreensão da totalidade social (NADAI, 1992/1993, p. 155).

Com esse contexto de institucionalização da educação, durante a Era Vargas, houve a finalização de um percurso cuja finalidade era o estabelecimento, no Brasil, de uma visão generalista e centralizada da educação.

Nos anos de 1940, uma nova reforma, chamada de Gustavo Capanema, instaurou a disciplina de História como autônoma no ensino secundário.

Já nas décadas de 50 e 60 (século XX), foram desenvolvidas, ao longo do território brasileiro, formas de trabalhar com a História sem nenhuma unidade, realizadas de maneira aleatória e possuíam o objetivo de aproximar pesquisa e ensino, distanciando-se da hegemonia do IHGB (CAIMI, 2001, p.28).

Essa quebra de hegemonia foi alternada com a vinculação a novas correntes teóricas, basicamente de viés marxista ou vinculadas à segunda geração da Escola dos ANNALES e possuíam a finalidade de proporcionar um método para a História. Sabe-se que isso colaborou para a reflexão da disciplina escolar histórica a partir da percepção do meio social de maneira crítica.

A preocupação com a aproximação pesquisa/ensino, enquanto ferramenta para a compreensão das relações sociais e dos estudos do meio, tinha como propósito a autonomia dos programas de ensino e a utilização de documentação variada. Ou seja, a preocupação central era com seu método científico e o pensar histórico específico.

Entre a miscelânea de teorias que buscavam “desconstruir a tese de neutralidade científica no campo das ciências sociais e a defesa de uma postura militante e engajada do intelectual sobre os problemas de sua época” (CAIMI, 2001, p. 40), o esforço era o de unificação de um projeto teórico-ideológico para que o país se desenvolvesse e saísse da condição de subdesenvolvido.

Para esses intelectuais o mais importante era uma metodologia única capaz de mostrar aos jovens os contextos históricos que levaram ao subdesenvolvimento, fazendo com que o interesse juvenil se voltasse para a ciência.

Nas décadas de 1960 e 1970, houve a ocorrência da Ditadura Civil-Militar, que reformulou a Educação no Brasil, instituindo os ensinos de 1º e 2º graus e impondo para o Ensino de História a lógica do tecnicismo e do Estado:

...passa a preocupar com a necessidade de revigorar o ensino de educação cívica pela lógica da doutrina de segurança nacional, havendo, como contrapartida, a descaracterização e o esvaziamento do ensino de história nas escolas...onde... o Ensino de História valorizou a memorização em detrimento da reflexão, enfatizou os valores cívicos e os conceitos de desenvolvimento, integração, segurança nacional. (ROCHA, 2015, p. 89, 91).

Com essa reestruturação do ensino, a formação do cidadão estava voltada para o mercado de trabalho e o retorno do patriotismo voltado para o ufanismo nacional, com ênfase na defesa da manutenção da ordem, em que o ensino de história e geografia “foram integradas sob a denominação de Estudos Sociais no 1º grau” (CAIMI, 2001, p.41).

No segundo grau, tornaram-se obrigatórias as disciplinas de Educação Moral e Cívica e OSPB – Organização Social e Política no Brasil - cujos conteúdos de história serviam para:

... localizar e interpretar fatos, utilizando instrumental das Ciências Sociais em geral e não da História especificamente. Fica evidenciada, nos conteúdos de mínimos, a dimensão conservadora doutrinária da Educação Moral e Cívica e OSPB, além de uma série de noções e conceitos genéricos de História, Geografia, Política, Sociologia, Filosofia, etc. (Ibidem, p.42).

Essa realidade educacional passou a receber duras críticas em meados dos anos 80 (século XX), já que “com o fim da ditadura militar e com a emergência do Estado Constitucional o início dos anos oitenta caracterizou-se pela emergência de novas propostas curriculares em todos os estados da união” (NADAI, 1992/1993, p. 158), assim como no meio social “ ... ocorrera uma rearticulação dos movimentos sociais e profissionais...o que ocasionou o repensar das práticas educativas e sociais” (CAIMI, 2001. p. 43).

Na década de 1990 os debates em torno da Educação nortearam-se pela formação do cidadão, com o retorno da História enquanto disciplina separada de geografia nos 1º e 2º graus, denominações que sofrem modificação com a criação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), designando-se, respectivamente, Ensino Fundamental e Médio.

No que diz respeito aos objetivos do ensino de história, nas propostas da década de 1990, além de formar cidadãos críticos, existe também o objetivo de contribuir para a construção de identidade, noção que é pensada além da questão nacional, já que é preciso enfrentar a relação entre o nacional e o global. (MAGALHÃES, 2003, p.174).

Dessa forma, o entendimento de cidadania passou a ter maior amplitude e diferenciou-se de questões de patriotismo ou civilidade. Após a efervescência dos acontecimentos do fim da Ditadura e a redemocratização do país, com a promulgação da Constituição de 1988, as experiências curriculares exercidas através de teorias variadas, o governo federal instituiu não só a LDB com criou os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais).

No contexto da reforma educacional dos anos 1990, a aprendizagem dos valores democráticos e da cidadania passa a ser tarefa não só de cada uma das áreas/disciplinas e sim de todas, devido ao caráter transversal<sup>7</sup> dos PCN's. Esses

<sup>7</sup> Transversalidade consiste em uma “condição epistemológica que reside na possibilidade de ultrapassar o domínio das disciplinas formalmente estabelecidas e, em uma segunda definição, consiste na possibilidade de estabelecer uma ponte entre os saberes” (PAVIANI, 2014, p. 22).

parâmetros tinham o objetivo de refletir sobre as maneiras de se “ formar nos alunos a capacidade de compreender a cidadania como o exercício dos direitos políticos, civis e sociais [...] e posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações sociais” (GUIMARÃES, 2016, p. 94).

Os PCN’s propõem, então, concepções defendidas por Perrenoud sobre competências e habilidades articulando áreas do conhecimento e matrizes de referência relacionado ao conceito de cidadania “...passa a articular a relação entre os saberes e práticas educativas” (GUIMARÃES, 2016, p. 97).

No ano de 1998, o Conselho Nacional de Educação lança as Diretrizes Nacionais de Educação para o Ensino Fundamental que vão ter reedições em 2005, 2011 e 2013. Essas diretrizes foram criadas para guiar os profissionais de educação na criação dos projetos políticos pedagógicos e, por consequência, os currículos escolares.

Entre as discussões que se apresentaram, nesse momento, estavam as relacionadas à oposição entre cidadania como igualdade e universalidade, (MAGALHÃES, 2003), e o multiculturalismo enquanto direito à diferença.

Com a conjuntura multiculturalista dos anos 2000, a proposição de novas demandas dos movimentos étnicos, raciais e inclusivos nortearam a inserção dessas bandeias em políticas públicas “...educacionais que incluem narrativas de novas forças sociais e passam a difundir concepções mais alargadas de cidadania” (GUIMARÃES, 2016, p.97).

No ano de 2013 houve a reedição das Diretrizes Nacionais de Educação Básica (DCNEB) (BRASIL, 2013), ampliando direitos a diferentes sujeitos sociais, e de lá para cá, o Brasil criou importantes documentos educacionais como o Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014) e a Base Nacional Comum Curricular<sup>8</sup> (BNCC) (BRASIL, 2017), que servem, algumas como política de Estado e outra cuja

---

<sup>8</sup> Sobre as discussões que norteiam a BNCC, quanto o ensino de história, desde seu princípio (primeira versão, 2015, segunda versão que foi paralisada em 2016) até a versão final editada entre dezembro de 2017, para o ensino fundamental e abril de 2018 para o ensino Médio, conferir o livro de JÚNIOR, Halfred Carlos Ribeiro; VALÉRIO, Mairon Escosi. *Ensino de História e currículo: Reflexões e Práticas de Ensino*. Pacto Editorial. Jundiaí, 2017.

discussão faz-se posteriormente. Eles estão assegurados como direitos básicos da Educação, a ser realizado pelo governo Brasileiro, na Constituição e LDB.

A BNCC foi implementada em dezembro de 2017, em meio a muitas críticas e discussões, principalmente no que tange a disciplina de História desde o início de sua construção em 2015.

## 2.2 A CONSTRUÇÃO DE UM ENSINO DE HISTÓRIA MAIS HUMANO: PERSPECTIVAS DA PESQUISA

É importante destacar que o histórico do Ensino de História do Brasil relacionado aos tipos de sujeitos/ cidadãos que se pretendeu/pretende delinear está altamente vinculado ao conceito de aprendizagens e didática.

O contexto da crise educacional brasileira, atualmente, faz com que a análise de conceitos acerca da temática Ensino de História, reflita a busca de uma base teórico metodológica que rompa com o paradigma utilizado até então na pesquisa e campo de atuação da pedagogia dos currículos escolares. Uma vertente significativa tem sido a Educação Histórica, baseada nas obras do filósofo Jörn Rüsen.

Entende-se que aprendizagem é um procedimento criativo em que o sujeito se reinventa e há apropriação de alguma coisa. Com isso, é possível desenvolver uma nova capacidade ou compreensão ou os dois. Didática, por sua vez, refere-se “...a função prática do conhecimento histórico [...] enquanto [...] desenvolvimento daquelas competências da consciência histórica que são necessárias para resolver problemas práticos de orientação com o auxílio do saber histórico (RÜSEN, 2007b, pg. 94).

Destaca-se, ainda, que o conceito de consciência histórica envolve a criação de sentido sobre experiências que cercam o cotidiano, de maneira que a memória não fique apenas nos limites da vida prática e que possa ter uma aprendizagem como seguimento desse sentido (Ibid).

No texto: A Consciência Histórica como lugar e o propósito da aprendizagem histórica, as autoras Maria Auxiliadora Schmidt e Marlene Cainelli apontam que Libâneo compreende a aprendizagem “como ponto de partida e pressuposto orientador do método de ensino”. Enquanto que a “didática é a interiorização de

novas qualidades cognitivas com o objeto que está a sendo compreendido” (LIBÂNEO, apud, SCHMIDT e CAINELLI, 2015, p. 116).

Schmidt e Cainelli pesquisaram os significados das concepções de aprendizagens históricas conforme análise de 14 manuais didáticos produzidos entre 1917 e 2004, no Brasil e constataram que as prerrogativas de tais produções enfatizavam a formação da cidadania enquanto integração dos jovens nas comunidades, na pátria e no mundo.

Alguns autores como Castro, segundo a mesma pesquisa, direcionava a importância da chamada consciência histórica, porém questionava que era efetivada por algo externo, e que ela não existiria nos jovens, e que a aprendizagem da mesma se dava através da análise da exteriorização da vida (SCHMIDT & CAINELLI, 2015).

Em síntese, a maneira como se constrói as aprendizagens dos alunos exige um campo próprio da Didática da História que, segundo as autoras referenciadas anteriormente, se constitui como: “uma produção científica do conhecimento de maneira que possibilite a compreensão de lidar com eles como componente de maneira significativa no dia a dia dos alunos”. (SCHMIDT & CAINELLI, 2015, p. 117)

Somado a isso, pode-se afirmar que essa didática envolve uma relação entre ciência histórica e consciência histórica enquanto finalidade do trabalho de um professor. Ela pode lançar mão de outras áreas do conhecimento como psicologia, didática geral e outras áreas afins como Ciências auxiliares.

Ao confrontar consciência histórica e aprendizagem histórica chega-se em uma dinâmica que desencadeia um procedimento composto de alguns passos como: experiência, orientação, interpretação, categorias históricas e conceitos históricos, além de categorias temporais como explicação histórica, evidência, inferência e imaginação histórica (RÜSEN, 2007b).

A isso se ligam três fatores importantes: o chamado processo de subjetivação<sup>9</sup>, carências da práxis humana e o ato de narrar-se para conjugar novas

---

<sup>9</sup> Conforme Rösen consiste na representação do actor como sujeito crítico que está atento para o meio em que vive, que atende a interesses próprios e condições de recepção, conflitos, vivências, estereótipos e conceitos. (RÜSEN, apud SCHMIDT & CAINELLI, 2015, p. 121).

possibilidades de trabalho nas escolas, em aulas de história cujas operações se caracterizam maneira discursiva argumentativa.

Percebe-se que a subjetivação é entendida dentro do conceito de reconhecimento de si próprio e do outro, a partir do uso da linguística, que ressignifica e reconstrói significados. Ao mesmo tempo que quando o sujeito reconhece a si mesmo, é capaz de reconhecer ao outro, ou suas práticas. (RICOEUR, 2007)

Assim, o processo de ressignificação dentro do Ensino de História envolve a capacidade dos adolescentes e jovens mostrarem-se enquanto um ser capaz, no sentido de “eu posso”, enquanto autodesignação de reconhecimento de si mesmo.

Ademais, ao se autorreconhecerem, poderão ser reconhecidos, pois “... o reconhecimento de si, em virtude da dialética (identidade/alteridade), abre caminho para a problemática do ser reconhecido, implicado pela exigência do reconhecimento mútuo” (RICOEUR, 2017, p. 109).

A autodesignação do sujeito falante reproduz interlocução, afinal, quem fala alguma coisa, fala a alguém, ou seja, o interlocutor. Por fim, ele torna-se apto de fazer quando se percebe “sujeito que age, tomando para si e assumindo a iniciativa na qual se efetua o poder de agir de que ele se sente capaz”. Pois com a autodesignação do sujeito falante (discente) e a capacidade do professor de formalizar uma ação pedagógica a partir de um ato narrativo, obtém-se um “percurso iniciado pela reflexão sobre o homem falante prosseguindo pela reflexão sobre o homem que age” (Ibid, p.114).

Por isso, formação, passa a designar, segundo essa lógica,

um conjunto das competências de interpretação do mundo e de si próprio, que articula o máximo de orientação do mundo e de si próprio, do agir com o máximo de autoconhecimento, possibilitando assim o máximo de auto – realização ou de esforço identitário (RÜSEN, 2007,p. 95).

Ao mesmo tempo que Pesquisa Formação, vislumbra dispositivos ocasionados, através de narrativas (auto) biográficas, como formação em que o indivíduo se torna um ator-autor, na medida em que consegue transmitir as relações que mantêm consigo próprio através da narrativa de microssituações e de uma carga emocional visível de experiência, denominadas fundadoras (JOSSO 2010).

Essas experiências fundadoras ocasionam estranhamentos/desnaturalizações<sup>10</sup> que nada mais são do que a capacidade humana de incertezas, desacomodar-se para confrontar-se para poder sair da esfera do senso comum<sup>11</sup>(CUNHA e RÖWER, 2014).

Sendo assim,

a confrontação intersubjetiva permite a tomada de consciência de que as nossas ideias. Nossas valorizações, nossos afetos, nossas sensibilidades, nossas escolhas, nossos projetos, nossas buscas, nossas maneiras de ser em relação conosco e com o nosso meio humano e natural são constituídos por fragmentos culturalmente heterogêneos. (JOSSO, 2010. p. 220).

O entendimento é de uma pesquisa que parta da realidade social e cotidiana e vivencie as práticas escolares, os conceitos de aprendizagem e consciência e do desenvolvimento de práticas pedagógicas e que consigam relacionar teoria e prática com finalidade de transformação social.

Em virtude da análise da realidade e do cenário de formação dos sujeitos, ao longo da inserção do Ensino de História do Brasil, a perspectiva de construção dos sujeitos requer um ser mais autônomo que seja capaz de analisar o meio em que vive e resolver os problemas que enfrenta.

### 2.3 O ATO DE NARRAR-SE ENQUANTO DISPOSITIVO DE PESQUISA FORMAÇÃO PARA OS SUJEITOS DO SÉCULO XXI.

No subitem anterior houve a reflexão da perspectiva do conhecer de si. Mas para entender essa rede de pensamento é necessário pontuar alguns conceitos.

Toda a intervenção humana desencadeia o uso de algum tipo de linguagem, seja das diversas formas possíveis, as quais ela “assume uma potencialidade de organização do sentido que, posta em prática por o próprio ou por seu investigador,

<sup>10</sup> Para saber mais sobre Estranhamentos e desnaturalizações ler: MORIN, E.; WULF, C. **Planeta: a aventura desconhecida**. São Paulo: UNESP, 2003. BOUILOUND, J.P. *A autobiografia- um desafio epistemológico*. In.: TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. (Orgs.). *Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas*. Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 33-60. GEERTZ, C. *A interpretação das culturas*. 1ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. RÖWER, J. *Por uma Sociologia da Suspensão: Ensino de Sociologia e Narrativas de si como Dispositivos de Formação*. 2016. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

<sup>11</sup> Senso comum aqui entendido como “produto histórico que não são as mesmas apreensões da realidade, mas interpretações da realidade imediata que proporcionam explicações aos fatos da vida, tendo como pretensão a veracidade.” (CUNHA e RÖWER, 2014, p. 30).

traz a superfície imagens, histórias que foram sendo cruciais ao longo de um percurso pessoal” (GALVÃO, 2005, p. 328).

Narrativa é um conceito amplo e tem sido usado com bastante frequência no campo da educação e em outras áreas do conhecimento.

No Ensino de História, a crise da razão moderna instrumental iluminista, tem aberto campos de possibilidades pedagógicas e perspectivas de análise com formas alternativas (MONTEIRO & GABRIEL, 2014).

Notório destacar que, no passado, memória era parte da vida presente da cultura, e história era um produto da pesquisa profissional de consciência. Posteriormente, esses conceitos passaram a estabelecer os seguintes antagonismos: memória levava as ideias de emocional, espontânea, impulsiva, com critérios mais subjetivos, desvinculada da cientificidade, enquanto a história era objetiva, submetida a procedimentos rigorosos de pertinência empírica e explicativa (RÜSEN, 2015).

Atualmente, memória, de acordo com os autores Nora (1993) e Rüsen (2015), é uma coletânea incompreensível do que queremos lembrar, ela embarca uma atratividade entre passado e presente que envolve a memória pessoal, vinculada a outra dimensão que é a social, em que se percebe a sociedade com elementos coletivos que são apreendidos mesmo que o indivíduo não viva o acontecimento. A terceira dimensão consiste na humanidade, em que há a mediação entre o indivíduo e o social.

Apesar de história e memória não serem sinônimo, tanto uma como a outra apoiam-se entre si, pois sem memória a história não é capaz de ser pensada. Enquanto que memória sem história fica sozinha e se torna descontextualizada e perde sua possibilidade evolutiva.

Os atuais estudos em educação têm abordado “conceitos de narrativa, história e biografia”, enquanto compreensão do pensamento capaz de encontrar a história individual de acordo com os acontecimentos. Para ela as narrativas são como simples histórias que se ancoram em acontecimentos passados e específicos com atributos comuns. (GALVÃO, 2005, p. 329)

A defesa de que “narrar transpõe ao caráter de evento, dos acontecimentos que ocorrem no horizonte da experiência de vida humana prática, para a representação de um contexto de acontecimentos ordenados temporalmente [...] enquanto que a narrativa [...] “histórica constitui um sistema de operações mentais que define o campo da consciência histórica.” (RÜSEN, 2015, p. 193)

O uso das narrativas sempre pode estar associado à ideia de ficção ou fantasia, por isso alguns historiadores acreditam que o ato de autonarração deva ser deixado para a filosofia ou literatura, pois essas abordagens, segundo eles, estão mais flexíveis ao uso das mesmas devido seus aspectos subjetivos.

No entanto, o que está em jogo aqui não é a discussão de ficção ou factualismo, mas no que torna a narrativa uma possibilidade teórico-metodológica para o uso em Ensino de História.

Conceber a narrativa histórica é situá-la em suas peculiaridades e funções, que possibilita o uso das mesmas no campo educacional, histórico e de ensino conectada com a práxis, que neste trabalho, é assimilada como:

função específica e exclusiva do saber histórico na vida humana. Isso se dá quando em sua vida em sociedade, os sujeitos têm de se orientar historicamente e têm que formar sua identidade para viver-melhor: para poder agir intencionalmente. Orientação histórica na vida humana dentro (identidade) e para fora (práxis) – afinal é esse o interesse de qualquer pensamento histórico (RÜSEN, 2007, p.87).

Essas peculiaridades estão ligadas à memória e às dimensões temporais (presente/passado/futuro) que organizadas conforme a simultaneidade e as experiências do real, juntamente com as expectativas e intencionalidades humanas, estabelecem uma identidade plural e um convencimento do ouvinte. Isso promove e envolve mudanças e permanências temporais tanto para o sujeito em si como para seus horizontes espaciais.

Se o ato de narrar abarca uma interpretação de ordenação temporal dos acontecimentos dentro de um contexto representacional (RÜSEN, 2015), a narrativa histórica enquanto função: “orienta a vida prática do tempo, mobilizando a memória da experiência temporal, desenvolvendo o conceito de continuidade e estabilidade da identidade” (RÜSEN, 2007a, p.96).

É importante destacar que o tipo de narrativa que o presente trabalho vai desenvolver são as narrativas de vida, que caracterizam o relato sobre alguém ou algum acontecimento qualquer, de uma bagagem de vida, que pode ser ouvido por um cientista ou observador (BERTAUX, 2010).

Os relatos de vida que se tornam narrativas são importantes enquanto epistemologia no campo educacional, porque funcionam como testemunhos sobre experiências que, quando agrupadas em mesmas situações sociais, servem como categorias de análise de construções histórico-sociais, sem deixar de lado as individualidades.

O Método Biográfico das Ciências Sociais, diz que:

narração de um ato ou de uma vida é por sua vez um ato, a totalização sintética de experiências vividas e de uma interação social. Uma narrativa biográfica é inteiramente distinta de um registro de ocorrência, é uma ação social através da qual um indivíduo retotaliza sinteticamente sua vida (a biografia), e a interação social em curso, [...] por meio de uma narrativa - interação. (FERRAROTTI, 2014, p. 73)

A narrativa é responsável por uma desestruturação, ou estranhamento enquanto ação social de reestruturação essencial do ser, a partir da hermenêutica que age como intenção.

As narrativas de vida servem para dar sentido através do relato de si e do outro enquanto representação de sua existência por meio de figurações. Nesse viés de figuração narrativa que, ao narrar-se, o sujeito desvenda e ressignifica experiências vividas incorporando subjetividades e denominando esse processo de fato biográfico. (MOMBERGER, 2008)

Essas biografias seguem modelos de escritas de si, ao mesmo tempo em que a apropriação de histórias de vida pode ser composta de dois gêneros: a **autobiografia** (concebida como narração retrospectiva da vida, em primeira pessoa) e **heterobiografia**, ou chamado de romance de formação, narrado em terceira pessoa, sempre numa retrospectiva da vida de um personagem de ficção.

Autobiografia enquadra-se como narrativa de formação, pois é uma relação sincera e verídica da vida, portanto fundamenta-se no conhecimento si. Já a heterobiografia possui um caráter de verdade psicológica e moral de ficção já que é um relato do outro.

Quando se relaciona esses conceitos de conhecimento de si enquanto micronarrativas de histórias cotidianas, vistas como pesquisa formação (JOSSO, 2010) dentro do Ensino de História, objetiva-se uma prática pedagógica em que o estudante seja capaz de fazer uma:

análise da experiência que os alunos tem do universo escolar e quais representações constroem das tarefas e objetos próprios da escola para mostrar como essas representações condicionam sua relação com o saber, participam de sua figuração biográfica e do projeto que eles tem de si mesmos (MOMBERGER, 2008, p. 30).

Sabe-se que, em determinado tempo histórico, o que se esperava da juventude, no Brasil, era a formação de cidadãos patrióticos, vinculados a uma ideia de nação, em outros, indivíduos críticos que incorporassem a ciência como método a entender a realidade. Enquanto que no final do século XX, pensou-se a cidadania como exercício dos direitos políticos, econômicos e sociais.

A realidade social do século XXI permeia iniciativas, no campo educacional, que supra as principais dificuldades encontradas na sociedade brasileira: a falta de sentido coletivo, excesso de individualismo, argumentação e a resolução de problemas, a promoção das vozes que, por séculos, foram silenciadas.

Logo, a articulação do ato de narrar a si e dos outros está envolvido em uma ponderação teórico-metodológico que possibilite a imersão em um humanismo mais voltado para o diverso e multicultural. Isso fundamenta o Ensino de História em uma discussão autônoma, enquanto educação libertadora das amarras do conhecimento pronto e acabado.

## 2.4 O ENSINO DE HISTÓRIA E AS QUESTÕES DE GÊNERO: CONTEXTUALIZAÇÃO E A EMERGÊNCIA DA BIOGRAFIA.

A construção de práticas multiculturalistas estão inseridas no campo dos estudos de gênero, sobre feminismos e masculinidades<sup>12</sup> que estão em voga nos meios acadêmicos de várias partes do mundo e do Brasil.

O conceito de gênero, enquanto categoria do campo social, precisa ser incorporado no cotidiano escolar, pois a reflexão sobre o tema é importante no que tange as relações cotidianas na relação entre os próprios jovens e adolescente e entre os jovens/adolescentes e os docentes.

os debates sobre as questões de gênero tomaram uma proporção maior e atingiram principalmente o campo da educação. O ensino de história tem uma função importantíssima na construção e normatização dos sujeitos. Ao incluir a temática gênero no Ensino de História, busca-se exatamente desconstruir estereótipos sobre os quais historicamente foram alicerçados as masculinidades e feminilidades (AZEVEDO, 2016, p. 24).

Este subitem pretende contextualizar as categorias de gênero, sua desconstrução, formas de poder (normatização) e ensino de história com base nos estudos culturais e historiográficos.

O conceito de gênero foi utilizado, pela primeira vez, dentro de uma visão biológica, por John Money, no ano de 1955, como definição dos aspectos sociais do sexo. (FORTES, 2006). Nesse tempo, sexo era determinado por uma visão biológica, natural, enquanto gênero era uma um processo socialmente constituído socialmente.

Anteriormente a Money, a antropóloga Margareth Mead, em 1935, havia subvertido, os papéis de gênero e sexo, da sociedade estadunidense, em sua obra *Sexo e Temperamento* (HOWES NETO, 2017):

---

<sup>12</sup> Sobre os estudos que envolvem a temática masculinidades surgidos a partir de debates que desconstruíram a categoria de gênero, ler: BOURDIEU, Pierre. *A DOMINAÇÃO MASCULINA*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2012. BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Revista Educação & Realidade, UFRGS, Porto Alegre: 20 (2): 133-184. Jul/dez. 1995. CONNELL. R.W. *Masculinities*. (disponível em Google Books). University Califórnia Press, 2 nd ed. Berkeley. Los Angeles: 2005. CONELL, Rayewn Conell. *Questões de gênero e justiça social*. In.: Século XXI, revista de Ciências Sociais, v.4, nº2, p. 11-34, jul/dez. 2014. CONNELL, Robert; MESSERSCHIMIDT, James. *Masculinidade Hegemônica: repensando o conceito*. Revistas de Estudos Feministas, CFH/CCE/UFSC, v.21, n.1, 2013. NADER. Maria Beatriz. *A condição masculina na sociedade*. Dimensões – Revista de História da UFES, n. 14, 2002.

acreditava-se, assim, que homens e mulheres fossem naturalmente e biologicamente propensos a tais papéis<sup>13</sup>. Mead em seu texto, demonstra que os papéis de gênero não são baseados nas diferenças sexuais e biológicas, mas nos reflexos de modelos culturais, construídos historicamente e politicamente, resultando em diferentes modelos nas distintas sociedades (HOWES NETO, 2017, p. 164).

Os estudos da antropóloga teorizaram boa parte das teorias feministas a partir de então.

Sobre os estudos de gênero, este ensaio baseia-se nos autores como Joan Scott (1990), Joana Maria Pedro (2005), Paula Tatiane de Azevedo (2016), Margareth Rago (1998) Ana Maria Colling (2015) que vão abordar a temática do gênero, os movimentos feministas e a história das mulheres.

O movimento feminista teve vários momentos, conhecidos como ondas, que tiveram início no começo do século XX. As reivindicações envolviam direitos políticos, sociais e econômicos.

O efervescer da “primeira onda, entre o final do século XIX e início do XX, reivindicava a igualdade, ficou conhecido como movimentos sufragistas, cujas reivindicações estavam centradas nos direitos políticos de votar, ser eleita, econômicos e sociais de trabalhar fora de casa, estudar e ter direito a bens oriundos de herança.” (PEDRO, 2005, p.79 e 80)

No final dos anos 1960, a segunda onda reivindicou direitos que envolviam o corpo, o prazer, e queriam romper com o patriarcado, enquanto nascia em termos de categoria mulher, enquadrada como única e homogênea, cuja expressividade máxima estava nos estudos de Simone de Beauvoir.

É portanto, nesse contexto de efervescência social e política, de contestação e de transformação, que o movimento feminista contemporâneo ressurgiu, expressando-se não apenas através de grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas. [...] marcaram esse novo momento. Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual – como estudiosas, docentes, pesquisadoras - com paixão política. Surgem os estudos da mulher (LOURO, 2003, p. 16).

Mais adiante, nos anos 1980, passou a ser questionada a categorização homogeneizante de Mulher, devido às múltiplas facetas das diferenças entre os

---

<sup>13</sup> Papéis esses desempenhados pelos homens eram de provedores e ampliados aos espaços públicos, enquanto as mulheres estavam restritas ao ambiente doméstico, nos EUA, do início do século XX. A antropóloga fez seu estudo comparando sociedades não ocidentais, o que a levou a comparar os comportamentos com os da sua própria sociedade. (HOWES NETO, 2017)

sujeitos categorizados, emergindo a categoria mulheres. (PEDRO, 2011). Na emergência dos anos 90:

...Joan Scott explicava como chegou a categoria de gênero, e que significava o saber a respeito das diferenças sexuais, e este saber era dado ... sempre relativo...seus usos e significados nascem de uma disputa política... e são os meios pelos quais as relações de poder são construídas” (PEDRO, 2005, p.86).

Joan Schott refletiu o conceito em uma perspectiva que “é uma construção histórica e cultural, constituindo-se a partir do conhecimento, produzido pelos discursos que influenciam a construção das identidades de gênero” (AZEVEDO, 2016, p.21). Com essa ideia da categoria de gênero, as diferenças entre os sexos passam a ser percebidos como constructos sociais e culturais sujeitos a variações, dependendo da cultura da qual estão inseridos, e não mais como aspectos essencialistas.

Quanto a historiografia, inicialmente se desenvolvem estudos voltados para a história das mulheres, principalmente influenciado pela escola dos ANALLES que ampliam o campo e os objetos de discussões após a crise do paradigma tradicional. No entanto, a campo da História tem resistência em incorporar o gênero como campo de pesquisas. (AZEVEDO; PEDRO; 2016, 2011)

A história das Mulheres possui como estudos pioneiros as obras da historiadora francesa Michele Perrot, que escreveu: História das Mulheres no ocidente, através da coletânea de George Duby (AZEVEDO, 2016).

No Brasil, Margareth Rago escreve sobre a História das Mulheres, em meados dos anos de 1990 e, após algum tempo, a autora incorpora a categoria de gênero. Foi a partir de seus estudos e sua trajetória acadêmica que houve o lançamento da revista de grande relevância na área, chamada de Cadernos PAGU, vinculada a Universidade de São Paulo (USP).

Rago (1998), no seu texto: Descobrimo Historicamente o Gênero, embasada nos estudos de poder de Foucault, propõem a inclusão da temática de gênero no campo historiográfico como campo de interpretações genuinamente feminista. Porém, ela ressalta que:

Na área dos estudos feministas, a convergência das problematizações é evidente, muito embora a preocupação central, neste caso, seja a de questionar a dominação masculina constitutiva das práticas discursivas e não discursivas, das formas de interpretação do mundo dadas como únicas e verdadeiras. As mulheres reivindicam a construção de uma nova linguagem, que revele a marca específica do olhar e da experiência cultural e historicamente constituída de si mesmas. Mais do que a inclusão das

mulheres no discurso histórico, trata-se, então, de encontrar as categorias adequadas para conhecer os mundos femininos, para falar das práticas das mulheres no passado e no presente e para propor novas possíveis interpretações inimagináveis na ótica masculina. (RAGO, 1998, p. 92)

Percebe-se então a tenção de dois conceitos importantes: práticas discursivas e não discursivas e ótica masculina.

As práticas discursivas estão relacionadas à emergência do diálogo, ao uso da linguagem e à construção de identidades individuais. Elas estão delimitadas em um discurso de poder que atravessam tanto o ensino de história como a historiografia e que silenciaram, durante todo o século XIX e boa parte do XX, as questões de gêneros em diversos setores sociais inclusive o escolar.

A emergência do gênero deve ser entendida como relações de poder, desconstruindo a ideia de dicotomia polarizada entre homens e mulheres. Esse binarismo emerge e se mantém como padrão normativo do masculino que domina em um cenário apropriado por alguns homens (LOURO, 1997, 2008, 2013).

O Exercício do poder pode, na verdade, fraturar e dividir internamente cada tempo da oposição. 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.[...] 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. (LOURO, 1997, p. 31 e 32)

Os estudos sobre a questão de gênero, não param por aí e, na década de 1990, a categorização do conceito recebeu críticas, e passa a ser relacionando enquanto uma série de atos performativos que constituem, a partir da frequência com que acontecem, uma identidade normatizada pela existência de padrões heterossexuais. Sendo assim, o gênero só ocorre por intermédio desses discursos reiterativos, que não são genuínos do ser, mas construções discursivas e performáticas dos corpos. (BUTLER, 2003, 2011)

O gênero não é inscrito no corpo passivamente, nem é determinado pela natureza, pela linguagem, pelo simbólico, ou pela história assoberbante do patriarcado. O gênero é aquilo que é assumido, invariavelmente, sob coação, diária e incessantemente, com inquietação e prazer. Mas, se este acto contínuo e confundido com um dado linguístico ou natural, o poder e posto de parte de forma a expandir o campo cultural, tornado físico através de *performances* subversivas de vários tipos [...] desviar da norma de gênero é produzir o aberrante exemplo que os poderes regulatórios (médico, psiquiátrico, e legal, apenas para nomear alguns) podem rapidamente explorar para alavancar a racionalidade ao seu próprio zelo regulador continuado. (BUTLER, 2011, p. 87).

Segundo essa visão de desconstrução do gênero, há a noção de que os corpos devem se subverter aos padrões impostos como forma de libertação da norma.

Quanto à dominação do masculino sobre o feminino e a questão de poder, o presente ensaio remete-se aos estudos de Guilherme Howes Neto (2017) que dialoga com Butler, percebe que ao contrário do que fala a autora, a categoria de gênero não deve ser encarada somente como performatividades discursivas, mas como uma originalidade forjada social, cultural e historicamente.

Inclusive o autor percebe que os padrões de condutas impostos, possui uma historicidade e que a mesma está relacionada com o capitalismo. “As desigualdades em relação ao gênero, ao corpo, e à sexualidade são muito recentes na trajetória humana” (HOWES NETO, 2017, p. 138). Desse modo, ele procura explicar a materialidade com que se institui a Andronormatividade<sup>14</sup>.

Esses padrões normativos não são naturalmente misóginas<sup>15</sup>, mas que esse processo se deu ao longo do tempo, principalmente em sociedades influenciadas por religiões monoteístas, aspectos políticos de empoderamento masculino que passou a dominar as bases culturais da maioria das sociedades.

“Hoje sabe-se que a divisão sexual das atividades laborais não tem nada de natural, [...] É um processo sócio-histórico essencialmente político e ideológico, em favor e a serviço de uma sociedade andronormativa, que constitui o masculino como norma e como denominador, atribuindo a ele um estatuto humano de superioridade, que justifica práticas sociais misóginas e naturalizadas [...] grupos mais beliciosos, com trajetórias culturais mais tendentes à aproximação e a dominação, atribuíram à força física e à virilidade e à masculinidade, um valor a ser cultuado e mais positivamente valorizado. A consequência mais imediata desse longo, lento e amplo processo sócio cultural, baseado muito mais em estruturas sociais extremamente hierarquizadas, masculinas em que os homens passam a empoderar-se em detrimento dos valores femininos, antes demonstrados, sinaliza historicamente uma tendência, às civilizações mais recentes em valorar mais positivamente os referenciais masculinos” (HOWES NETO, 2017, p. 142)

<sup>14</sup> Segundo o autor, andronormatividade relativo à heteronormatividade, são padrões de condutas relacionados à sexualidade, corporeidade e gênero, em que é possível estabelecer as funções de gênero e sexualidade que se impõe para aspectos de feminilidade sujeitos a dominação do masculino. (HOWES NETO, 2017).

<sup>15</sup> Na sua tese Howes Neto (2017, p. 91) baseia-se em estudos antropológicos e arqueológicos e consegue demonstrar a historicidade da diferença de gênero, remetendo-se para o início da formação humana, em que grupos nômades de caça e pesca “homens e mulheres eram mais ou menos iguais em termos de status, assim como a divisão sexual do trabalho. “As primeiras diferenciações se dão do ponto de vista etário, geracional e sexual. O critério de divisão do trabalho é estrutural e circunstancial dentro de cada sociedade” (Ibid, p. 138). O autor ainda ressalta que como a divisão sexual do trabalho se diferenciou em termos de sociedade e momento, ocasionou uma distinção humana em termos sociais.

Vislumbra-se, historicamente, um silenciamento das vozes femininas, e de outros grupos marginalizados, ocasionando uma produção científica feminina decorrente deste silenciamento ou negação da condição feminina e que a ação política de algumas mulheres que resistiram e se opuseram às diferentes formas de domínio do masculino adro e heteronormativos.

O mesmo Howes Neto situa o campo educacional como principal fonte dessa análise, já que é uma instituição composta basicamente por mulheres, mas que refletem e disseminam padrões andronormativos.

Quanto à relação entre gênero, biografia e Ensino de História, a estudos de Fernando Sefnner (2011), Nilton Pereira e Fernando Sefnner (2008), Louro (1997, 2001, 2008, 2013), Katani Monteiro e Natália Mendéz (2012), Tatiane Azevedo (2016), realizam um diálogo através da importância de se trabalhar as questões de gênero no ensino de história como forma de acabar com os silenciamentos existentes no campo escolar, diante de uma práxis que traga novos elementos de análise.

A educação brasileira, em especial o Ensino de História, ainda estão imersos na condição moderna das grandes narrativas cujas memórias estão abarcadas em um “silenciamento – a ausência de fala – aparece como uma espécie de garantia da norma” (LOURO, 1997, p. 68).

A escola é um espaço onde se fabricam as diferenças, em um processo de separação de meninos e meninas cujos currículos, normas e procedimentos, materiais didático-pedagógicos, momentos avaliativos são calcados em distinções de gênero, por isso a autora entende que é necessário “questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentimos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem” (LOURO, 1997, p.64). Enquanto que se vislumbra no discurso a possibilidade de análise através da biografia:

Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso ou não do diminutivo... além disso, tão ou mais importante do que escutar o que é dito pelos sujeitos, parece ser perceber o não dito, aquilo que é silenciado (LOURO, 1997, p.67).

Essa conexão se faz presente quando utilizamos, nas práticas pedagógicas do ensino de História, o processo de formação das narrativas (auto) biográficas como possibilidade de dar voz a essas linguagens que ficaram silenciadas entre os sujeitos e que não são visíveis nos processos normativos que estão imersos no universo escolar.

Nesse íterim, as vozes silenciadas podem aparecer através do processo de biografização e de narração, expandindo as histórias de vida como possibilidades de conhecer a si mesmas, aos outros e ao pensamento crítico através da análise de situações cotidianas, como por exemplo as relações heteronormativas ou andronormativas que se apresentam no contexto escolar.

### **3 CURRÍCULO, ESCOLA E JUVENTUDE: CAMINHOS POSSÍVEIS PARA DIVERSIDADE**

O capítulo anterior teve o propósito de refletir sobre as intencionalidades de formação de sujeitos ao longo do Ensino de História no Brasil. Perpassamos por formação cidadã, enquanto patriotismo voltado para o Estado Nação, seguido de um sentido de nacionalismo e logo após a ruptura com a criticidade.

Durante a ditadura, a conjuntura era de formação patriótica ufanista e com o decorrer da abertura política, dos anos 1980, tivemos a explosão da diversidade e multiculturalidade da década de 1990 e do início do século XXI. Novos sujeitos e não mais sujeito, no singular, passaram a reivindicar seus direitos e suas vozes. Hoje, a percepção envolve estarmos conectados com o diverso, multi, o pluri, o trans, e assim por diante. Indivíduos que se constituem e querem ter seu espaço de reconhecimento.

O narrar-se é uma possibilidade de desenvolver as subjetividades e possibilita uma mediação de si, consigo mesmo e com os outros, devido esta visão de poder ser, narrar-se e situar-se como capaz, o presente tratado sofrerá uma mudança estética de escrita.

Se o estudo vislumbra o narrar-se, enquanto reconhecimento de si e dos outros, neste capítulo haverá uma quebra momentânea de abordagem, necessitando o uso da primeira pessoa, pois a originalidade do professor pesquisador, faz com que “da escola deve emergir o desafio da ciência, até porque, em nome da pesquisa, todo o professor é cientista”. (DEMO, 2006, p. 77)

Se todo o professor desenvolve ciência e o processo educacional envolve o ato de pesquisar, o saber docente é entendido como:

um conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar que provém de diversas fontes: formação inicial e contínua, currículo, mecanismos de socialização escolar, conhecimento das disciplinas, experiência profissional, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares; [...] a compreensão da natureza desses saberes não pode se restringir somente ao processo de formação, mas também à sua trajetória profissional e, essencialmente, pré-profissional; [...] parte daquilo que o professor sabe e ensina provém de sua história de vida e de sua socialização com o aluno”(MIRANDA, 2007, p. 96).

Realizar uma pesquisa formação com os alunos de oitavo ano do ensino fundamental, envolveu e foi motivada por algumas experiências presenciadas e conversadas, entre o professor pesquisador e os jovens estudantes da escola, durante o final do ano de 2016 e início de 2017. Elas tiveram influência direta nas reflexões sobre conceitos que estão presentes na dissertação, das quais é possível entender determinada realidade social.

Trabalhar com ensino fundamental durante oito anos e pautar o ofício na busca de explorar ao máximo o ambiente é uma prerrogativa para o trabalho de um professor.

Uma carreira docente com um mínimo de qualidade profissional e pessoal deve envolver a formação de um professor pesquisador capaz de refletir sobre sua prática. Se o professor não se sentir como produtor de conhecimentos, jamais será capaz de gerar uma boa experiência docente (assim como o professor que não tem gosto pela leitura jamais conseguirá contribuir de modo efetivo para que seus alunos leiam). De modo sucinto, exerço minha função de pesquisador abrindo bem os olhos e os ouvidos quando das incursões nas escolas possibilitadas pelos momentos de supervisão dos estágios docentes, e recolho todo tipo de cena a partir de alguns interesses temáticos específicos (FERNANDEZ, apud SEFFNER, 2013, p. 148).

Conforme a citação acima, o professor deve aprender com as situações escolares<sup>16</sup>, observando seu público alvo, a forma como se relaciona entre si, tanto dentro da sala de aula como fora, inclusive nas feições dos estudantes em diferentes momentos da vida escolar.

---

<sup>16</sup>Entendo por situações escolares: recreios, ambientes de sala de aula, assuntos relacionados pelos meus colegas, sobre os alunos, relatados e discutidos nas salas dos professores, situações particulares dos mesmos que tenham sido expostos pelos pais na escola, ou seja, de todas as percepções que eu puder conhecer dos meus educandos.

Em algumas situações, os professores mais atentos, presenciam choros e sensibilizações, pelos corredores, de jovens alunas, que se sentiam oprimidas de ficar<sup>17</sup> com mais de um menino, pois já ouviam falas preconceituosas.

A escola onde a pesquisa foi realizada, existe uma espécie de “culto” entre os jovens, onde para alguns meninos é comum apresentarem-se como os “machos-alfa”, “pegadores”, etc., e isso acaba virando referência, de outros jovens, que os tratam como uma espécie de “deuses”, por possuírem um padrão estético de beleza que influencia a admiração de boa parte dos estudantes da escola.

Outra presença marcante de situações que influenciam a prática pedagógica é a possibilidade de construção de uma ação docente mais voltada para a realidade escolar, possibilitando reflexões com temas mais abrangentes e não só conteudistas.

Conforme narrativa da professora pesquisadora:

“Um certo dia, ao chegar na escola em uma manhã, percebi que havia comentários diversos e conversas paralelas sobre algum assunto que se tornou mais interessante que a minha aula. Perguntei aos alunos o que havia acontecido, e para minha surpresa o relato era de que, no dia anterior, em determinada aula prática, na quadra da escola, uma menina sentiu-se incomodada e de certa forma “assediada” pelo professor. Segundo o relato dos alunos e, posteriormente confirmado em conversa informal com a menina, ele teria segurado a aluna pelo casaco e o fechou contra o peito dela. A menina, não havia ido na escola aquele dia, e isso causou um mal-estar entre os discentes.

A menina e outras colegas sentiram-se incomodadas, pois manifestaram indignação diante do ocorrido porque não gostavam da forma como o professor tratava a colega em questão e elas próprias, já que eram deixadas de lado, durante a aula, porque não faziam as atividades pedidas pelo mesmo. Devido essa inércia dia após dia, elas acreditavam estar sendo alvo de um tratamento diferenciado por parte do profissional e entendiam que as atividades, realizadas nas aulas, eram mais voltadas para o universo masculino.

Após o relato da situação, ao chegar em uma reunião dos professores, a equipe diretiva se pronunciou diante do ocorrido, que já havia tomado proporções maiores: alunos que gostavam do professor, passaram a tratar a aluna e as colegas que a apoiavam, com certa hostilidade, pois acreditavam estar defendendo o profissional. Esse grupo de alunos pró professor, intencionaram fazer um abaixo-assinado para retirar a colega da sala de aula.

A equipe nos relatou que os pais da garota, envolvida na situação descrita acima, foram à escola e pediram que a direção tomasse providências quanto ao professor, caso contrário acionariam a polícia. Ao

---

<sup>17</sup> Ficar é uma gíria utilizada pelos jovens quando eles se relacionam, casualmente, uns com os outros, sem compromissos, como por exemplo, namoro. (Informação verbal dos estudantes da escola).

final desse relato para os professores, que tinha o objetivo apenas de dar ciência dos fatos, devido à proporção que a questão já tinha tomado, houve o anúncio do afastamento do colega do referido turno.

Diante da gravidade do cenário e das grandes proporções que o ato causou, entre os jovens e os meus colegas de profissão, a equipe diretiva foi questionada, pelos docentes presentes na reunião, da importância de se trabalhar questões de gênero, e para a nossa surpresa, a equipe permaneceu em silêncio e encerrou a reunião.

No final de tudo, as meninas, as famílias e a equipe diretiva ficaram, cada qual, satisfeitas com o resultado, diante do afastamento do professor em relação ao ensino fundamental (séries finais), e o não se falou mais no assunto. Nenhuma ação pedagógica foi projetada para que, no futuro, não venha acontecer essa situação novamente.

O mais incrível, nessa trajetória, é que o professor se tratava de um sujeito de idade avançada, que ao me encontrar, devido a nossa proximidade e até amizade e coleguismo, acabou me contando o que ele sentia em relação à situação descrita acima e, segundo ele, o fechar a blusa da aluna, não passou de um mero impulso, nada demais! Esse conflito de gerações, de perspectivas e temporalidades, diferentes culturas e formas de enxergar a vida, são situações cotidianas que precisam ser questionadas, refletidas, analisadas, do ponto de vista científico, e trabalhadas em conjunto com as disciplinas, a partir de uma metodologia bem constituída.”

A omissão de reflexão sobre a práxis, estabelecida pela equipe diretiva da escola, no caso acima, desencadeia a procura de novos conhecimentos e o Profhistória é uma possibilidade de reflexão sobre temas que envolvem o cotidiano escolar, através da pesquisa.

Essas situações relatadas causam desconforto, estranheza e desacomodação e podem ser consideradas, no campo da pesquisa, como carências da vida prática:

As experiências do tempo são carentes de interpretação na medida em que se contrapõe ao que o homem tenciona no agir orientado por suas próprias carências. Elas carecem de interpretação porque são sofridas. O tempo é, assim, experimentado como um obstáculo ao agir, sendo vivido pelo homem como mudança do mundo em si mesmo que opõe a ele, certamente não buscada por ele dessa forma que, todavia, não pode ser ignorada, se o homem continua querendo realizar suas intenções (RÜSEN, 2001, p. 59).

Essas carências da vida prática muitas vezes não são consideradas pelos professores que

do ensino fundamental e do ensino médio que poucas vezes convertem o que lhes acontece em motivo de reflexão. Em geral, tudo o que acontece na escola e, em especial, na sala de aula colabora para alimentar o circuito da queixa, que termina por ocupar o lugar do pensamento. Por conta disso, a maioria dos docentes vai apenas “sofrendo” os anos de magistério, jamais convertendo em experiência o que lhes acontece. (SEFFNER, 2013, p. 151)

Neste capítulo, a abordagem fará referência à caracterização da escola onde ocorreu a pesquisa, através dos campos teóricos de saberes escolares e saberes docentes, presentes no texto: Sob o signo da Memória cultura escolar, saberes docentes e História ensinada, (MIRANDA, 2007); conceitos de adolescência (COIMBRA & BOCCO & NASCIMENTO; LEITE; 2005, 2010), juventude e identidade (DAYRELL; RÜSEN, 2003, 2015) e as teorias que envolvem os currículos (contextualização).

Para início de conversa, a categoria currículo é entendida, neste trabalho, como “ conjunto de conhecimentos selecionados e de práticas e rituais associados à transmissão desses conhecimentos. [...] e é construído por sujeitos históricos que disputam recursos, status e territórios [...], com implicações políticas e sociais mais amplas” (MONTEIRO & GABRIEL, 2014, p.33).

### 3.1 PANORAMA SOBRE TEORIAS DO CURRÍCULO.

O livro Documentos de Identidade faz levantamento histórico sobre teorias do currículo. (SILVA, 2015). Na introdução, são analisadas as teorias que dão base para as principais teorias do curriculares.

Para iniciar qualquer análise curricular é necessário questionar-se: o que deve ser ensinado?

A preocupação com as formas de educar remonta ao século XVIII, Comenius escreve Didática Magna, cujo objetivo era o de organizar e criar métodos para os conhecimentos baseados no humanismo.

Embasado na obra The Curriculum de Bobbitt, o currículo era entendido como “processo de racionalização de resultados educacionais, cuidadosamente e rigorosamente especificados e medidos”. (SILVA, 2015, p. 12).

O Humanismo desse contexto, era constituído na referência Renascentista, cuja preocupação era formar sujeitos em contato com obras greco-latinas no qual o princípio norteador da educação fosse a busca por as melhores realizações do espírito humano.

No Brasil monárquico, segundo “ o sentido do currículo escolar e a linha definidora de sua elaboração, a seleção do que entrava e saía dos diversos programas escolares, [...] em seu conteúdo foram determinados pelas ideias de

nação, de cidadão e de pátria que se pretendiam legitimar a escola”. (NADAI, 1992,1993, p. 149),

Esse tipo de currículo desenvolvido no Império, principalmente no Colégio Pedro II, era caracterizado como:

programa curricular e manuais didáticos, fornecendo-nos, assim, materiais sobre a História ensinada no Brasil. [...] pela importância dada às “humanidades” nos programas de ensino desde o século XIX, tradição responsável, em grande parte, pela construção da matéria escolar chamada História na forma que foi ensinada no Brasil, até meados do século XX (SANTOS, 2015, p. 53).

A primeira forma de organização curricular foi feita nos Estados Unidos, por volta de 1920, como objeto de estudo e pesquisa. Naquele momento, o país passava por um intenso processo de industrialização e com altas taxas de imigração o que desencadeou a necessidade de organizar uma massificação da escolarização. (SILVA, 2015).

Sequencialmente, utilizou-se como princípio, um processo de construção de desenvolvimento e testagem dos currículos com os conceitos de racionalismo de processos e administração educacional. A base característica estava no ser lógico, racional, processual, especializado, em forma de departamento, disciplinar e constituiu-se numa burocratização do estado e da escola.

Ele é considerado o currículo tradicional, com habilidades especializadas, fundamentado na organização fabril e que teve sua consolidação em 1949 através da obra de Tyler que estabelece um paradigma com quatro objetivos básicos: oferecer e elencar os objetivos e as experiências educacionais necessárias para atingir os propósitos, de maneira eficiente além de certificar os objetivos que foram alcançados e estabelecendo um ensino com instruções e a avaliação. (SILVA, 2015).

Toda a elaboração curricular deve ter como eixo a pergunta fundamental: o que se deve ensinar?

No caso do currículo tradicional a preocupação era formar indivíduos capazes de desenvolver habilidades básicas como escrever, ler e contar, além de desenvolver práticas de ocupações profissionais dentro de uma objetividade cuja as finalidades já estavam delimitadas pela vida adulta, dentro das fábricas.

Nesses primeiros trabalhos sobre teorização do currículo “havia uma preocupação em apresentar modelos de eficiência escolar, ou seja, prescrições em relação a como deveriam ser organizados os currículos de forma a obter melhores resultados” (ALEXANDRE, 2015, p. 32).

A concepção tradicional considerou que aquilo que Bobbit julgou como currículo, tornou-se realidade (SILVA, 2015, p. 13).

Essas ideias de um currículo especializado chegam, ao Brasil, através de um modelo tecnicista concretizado entre as décadas de 1960 a 1990, mas que ainda tem uma grande influência na maneira de organizar aprendizagem atual, que vê a escola como uma grande fábrica e cujo objetivo é formar bons operários.

Com o advento da década de 1960 surgiram teorias que vão romper com as ideias desenvolvidas por Bobbitt e Tyler, efetuando uma enorme inversão nos fundamentos das teorias tradicionais.

Abre-se um novo paradigma: o da criticidade que pregava que os currículos tradicionais possuíam:

uma ideologia que atua de forma discriminatória: ela inclina as pessoas das classes subordinadas à submissão e a obediência, enquanto as pessoas das classes dominantes aprendem a comandar e a controlar. Essa diferenciação é garantida pelos mecanismos seletivos que fazem com que crianças das classes dominantes sejam expelidas da escola antes de chegarem àqueles níveis onde se aprendem os hábitos e habilidades próprios das classes dominantes. (SILVA, 2015, p. 32)

As teorias críticas do currículo residiam suas preocupações em relação aos programas tradicionais, pois defendiam que os mesmos promoviam a exclusão social e que a escola estava imersa no horizonte do funcionamento de metáforas econômicas.

A partir da década de 1970, com os estudos de Michael Young (Inglaterra), tem início uma nova perspectiva sociológica centrada nos estudos da Nova Sociologia da Educação, inaugurada por esse autor, influenciou outros estudiosos como Michael Apple, Henry Giroux, entre outros” (MOREIRA, 1990). “Estes autores passaram a compor uma tradição que ficou conhecida como teoria crítica do currículo (ALEXANDRE, 2015, p.32).

Esse movimento, chamado de reconceptualistas pretendia englobar vertentes fenomenológicas de um lado, com as marxistas e estruturais (defendidas por Michael Apple e Henry Giroux). No entanto, essas duas últimas correntes não aceitaram a questão fenomenológica e afastaram-se devido ao que eles consideraram como excessivo movimento das subjetividades e pouco movimento político.

Os reconceptualistas, reduziram-se, então a discussões voltadas “na experiência vivida, no “mundo da vida”, nos significados subjetiva e intersubjetivamente construídos. ” (SILVA, 2015, p. 39).

Ainda sobre reflexões de currículos críticos, Paulo Freire propõe um estudo sobre a educação problematizadora, ou seja, uma compreensão radical do que significa conhecer, onde há a centralidade do conceito de intencionalidade sempre direcionado para alguma coisa. A partir daí, desenvolve-se uma compreensão de mundo intermediado pela intersubjetividade do conhecimento pelo ato dialógico. (Ibid)

“História-problema”, vista como alternativa para qualificar o trabalho realizado por meio da maior aproximação com os parâmetros de cientificidade então propostos por essa perspectiva historiográfica. [...] com a (grifo meu) utilização das ferramentas conceituais produzidas no âmbito do quadro teórico do marxismo para a elaboração de explicações que incorporassem a perspectiva macroestrutural na análise dos processos em estudo, movimento esse que se expressou de forma mais clara na produção dos livros didáticos ao longo da década de 1980. (MONTEIRO & GABRIEL, 2014. p. 31)

A concepção fenomenológica do currículo (com origem em autores como Edmund Husserl, Heidegger, Merleau-Ponty) é a mais drástica entre todas as teorias curriculares, pois possui o entendimento de que a importância curricular não incide no cientificismo tradicional, ou em posições extremadas que procuram por verdades absolutas. Também não compreende cair em um relativismo total, mas procura estabelecer uma discussão entre diferentes áreas determinando o valor levando em consideração pela via subjetiva e pessoal. (SILVA; GABRIEL & MONTEIRO; 2015, 2014)

Outras categorias que se destacam nos últimos anos quanto a críticas em relação ao norte que os documentos curriculares educacionais, destaca-se a abordagem de gênero a partir da pedagogia feminista e a teoria Queer<sup>18</sup>.

Dentro da teoria Queer a principal problemática é a adjeção, que se “constitui a experiência de ser temido e recusado com repugnância, pois a sua própria existência ameaça uma visão homogênea e estável do que é comunidade” (MISKOLCI, 2017, p. 21 e 24)

Além disso, dentro da pedagogia feminista a defesa é de que os currículos devem refletir, de forma equilibrada, tanto a experiência feminina quanto a masculina

<sup>18</sup> Segundo Miskolci ( 2017, p. 21 e 24), “o que hoje chamamos de queer, em termos tanto políticos quanto teóricos, surgiu como um impulso crítico em relação à ordem sexual contemporânea, possivelmente associado à contracultura e às demandas daqueles que, na década de 1960, eram chamados de novos movimentos sociais. [...]Vale lembrar que queer é um xingamento, é um palavrão em inglês. [...] A ideia por trás do Queer Nation era a de que parte da nação foi rejeitada, foi humilhada, considerada adjeta, motivo de desprezo e nojo, medo de contaminação. Assim surge o quer, como reação e resistência a um movimento biopolítico instaurado pela aids.”

cultivando características consideradas pertinentes aos dois gêneros, conseguindo corporificar e produzir relações de equidade.

Já a teoria Queer procura desconstruir o currículo radicalizando a estabilidade e fixidez da teoria feminista e recupera a questão da sexualidade, vista até então como negativa para transformá-la em positiva, de auto identificação, para que “a partir da estranheza perturbe-se a tranquilidade da normalidade” (SILVA, 2015, p. 105).

Por conseguinte, reflexões de teorias pós-modernas percebem uma fragilidade profunda em relação às ideias homogeneizadoras que a educação propaga devido a sua relação com seus currículos proselitistas, questionando e buscando novas formas discussões mais abrangentes e que envolvam a realidade social.

### 3.2 POR UM CURRÍCULO MAIS SUBJETIVO E REFLEXIVO: POSSÍVEIS TRAJETÓRIAS COM A BNCC.

O processo de criação de um:

currículo não é um processo lógico, e sim um processo social, na qual convivem lado a lado com fatores lógicos, epistemológicos, intelectuais, determinantes sociais não tão “nobres” e “formais”, tais como interesses, rituais, conflitos simbólicos e culturais, necessidades de legitimação e de controle, propósitos de dominação dirigidos por fatores ligados à classe, etnia, gênero (RIBEIRO, 2004, p. 2).

Após o fim da ditadura militar no Brasil, floresceram grandes discussões acerca de como deveria ser a educação brasileira, o ensino de história e propuseram-se alguns tipos de currículos dentro de uma perspectiva histórico-crítica, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, entretanto essas propostas vão receber duras críticas por parte da academia e da sociedade em geral, pois eram consideradas marxistas. (HORN & GERMNINARI, 2006)

Essas proposições curriculares de alguns estados do Brasil, durante a década de 1980, trouxeram no seu âmago a ótica de que o currículo “deve voltar-se para uma perspectiva política de transformação social. Deve estar comprometido em auxiliar os alunos na reflexão crítica dos mecanismos que moldam suas vidas” (Ibid)

Além da perspectiva histórico-crítica, a difusão dos cursos de pós-graduação, no Brasil, no mesmo período, trouxeram consigo outra corrente a chamada Nova

História francesa que passou a abordar de novos temas e formular currículos mais voltados para o social. (RIBEIRO, 2004).

O ano de 1990 é formado por um fenômeno nacional de reformulações curriculares, com base na configuração do mundo, juntamente com a promulgação da principal lei sobre educação, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996, seguida das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), e para os currículos dos ensinos fundamental e médio foram elaborados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), com base em uma orientação construtivista. (BITTENCOURT, 2005)

Após a promulgação da Constituição de 1988, o Estado do Rio Grande do Sul passou por algumas reformulações curriculares que envolveram vários governos de diferentes partidos políticos. Essa ação estava ligada à adequação de novas referências teóricas dos anos 1980, e posterior adequação às leis educacionais que se estabeleceram.

A reestruturação curricular do governo de Alceu Collares, no ano de 1993, ocorreu com a concretização do Projeto Melhoria na Qualidade do Ensino. Este programa contou com a participação de Instituições de Ensino Superior do Rio Grande do Sul, trabalhando de forma integrada para elaborar a material teórico necessário para a formação docente, que seria posteriormente enviado as escolas após a primeira orientação que determinava que “, os professores da rede pública se reunissem (grifo nosso) nas escolas e elencassem temas para serem discutidos.” (DALL’IGNA & CÁSSIO, 2011, p. 5).

Com as contribuições dos professores e estudo do material, os mesmos deveriam fazer suas propostas de trabalho para o ano de 1993. Após reflexão e debate nas escolas, as propostas seriam encaminhadas para as chamadas Delegacias de Ensino<sup>19</sup> e, a partir dessas propostas, iriam construir a proposta curricular estadual.

No governo de Antônio Britto (1995-1998), a proposta curricular foi apresentada e implementada para as escolas estaduais, com a denominação de Padrão Referencial de Currículo. Ele se caracterizava como um conjunto básico de conhecimentos que serviam de estrutura para o processo de ensino- aprendizagem.

---

<sup>19</sup> Era assim que as Coordenadorias Regionais de Educação eram chamadas até o ano de 2001. (DALL’IGNA & CÁSSIO, 2011).

Tanto a reformulação curricular do governo Collares como a de Antônio Brito, apesar de suas diferenças, tinham como finalidade realizar mudanças nas práticas docentes. (Ibid)

Já o período de 1999 até 2001, o governo Olívio Dutra, abarcou a democratização do sistema educacional, enaltecendo a importância da escola ter uma política popular. Os currículos escolares, nesse período, passaram a ser norteados por uma política de democratização do sistema educacional, promovendo a construção dos Projetos Políticos Pedagógicos. Esse governo, de todos até então, desenvolveu a democratização não só da construção do currículo, como também dos espaços escolares. (Ibid, p. 6)

Vale dizer que o governo Germano Rigotto (2003-2006) não apresentou nenhuma mudança curricular significativa para as escolas, apenas projetos pontuais de melhoria da educação.

No ano de 2009, durante o governo de Yeda Cruscius, o estado do Rio Grande do Sul estabeleceu um referencial curricular denominado **Lições do Rio Grande**, documento que possuía como meta a “melhoria da qualidade das aprendizagens dos alunos do ensino público estadual.” (RIO GRANDE DO SUL, 2009. p. 11). Esse documento entendia que os PCN’s e DCN’s eram recomendações necessárias para articular os currículos escolares, não como receitas de bolos prontas para serem aplicadas, mas como referências para reflexões mais abrangentes.

No caso das Lições do Rio Grande, a chave do documento repousava em ser também referência, um mediador entre os as recomendações nacionais e os currículos escolares do estado. Para isso, era necessário estabelecer noções teórico-metodológicas para as reflexões acerca do currículo, dos objetivos de aprendizagens, dos conceitos dos quais os professores/as precisariam dominar e os processos que envolvem novas metodologias mais engajadas com a realidade social.

A Secretaria do Estado do Rio Grande do Sul possibilitou entre 2009 e 2010 formação continuada para os profissionais da rede estadual de ensino, sobre o material confeccionado. No entanto, a proposta de referencial não foi bem recebida pelos mesmos, pois envolvia uma mudança na estrutura curricular, mudanças essas

que deveriam ter reformulado a realidade escolar: como horários e métodos de trabalho.

Durante o governo de Tarso Genro (2010-2014), a reformulação curricular não contemplou o Ensino Fundamental, apenas o médio.

Por fim, no governo de Ivo Sartori (2015-atualmente), o Ensino Fundamental recebeu uma Reestruturação Curricular do Fundamental e Médio em 2016.

Nesse documento, as ideias do Lições do Rio Grande permaneceram como norte da ação pedagógica e curricular: competências, interdisciplinaridade, divisão por áreas do conhecimento, avaliação enquanto:

processo e não fim, entendendo que é através dela que o educando toma consciência de seu desenvolvimento intelectual, social e afetivo e ao professor é oportunizada uma análise reflexiva dos avanços e dificuldades do EDUCANDO, permitindo rever e redefinir sua prática pedagógica (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 12).

Após essa recuperação das reestruturações curriculares do Rio Grande do Sul, de forma sintetizada, a última serviu como base para análise deste trabalho.

O componente curricular de história está imerso na Área do Conhecimento denominada Ciências Humanas, junto com o outro componente curricular de geografia, de maneira indissociável. O professor é considerado, pela Reestruturação como Mediador do conhecimento, já que é responsável por possibilitar situações de aprendizagens que favoreçam a autonomia do aluno através da interdisciplinaridade da área. (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p. 39-40)

O documento define, para o oitavo ano das séries finais do Ensino Fundamental, a compreensão de 4 competências básicas: leitura e escrita, resolução de problemas, compreensão e ser, conviver. Cada competência é seguida de muitas habilidades que são acrescidas, cada vez que o estudante passa de um ano para outro. Cada escola é levada a refletir e amadurecer sobre as habilidades e definir os conteúdos significativos. (RIO GRANDE DO SUL, 2016, p.44).

Atualmente, o Estado do Rio Grande do Sul, está em processo de adequação e reflexão sobre a Base Nacional Comum Curricular. Ela passou por três versões sendo que todas sofreram severas críticas. Na terceira, por ter sido criada a portas fechadas pelo Ministério da Educação, sem divulgação da comissão de elaboração,

em meio à reformulação do Ensino Médio, que deu origem à Lei 13.415/17<sup>20</sup>, que prevê a não obrigatoriedade do componente curricular de História.

No decorrer desse processo fechado a Associação Nacional de História entrou em contato com o Câmara de Educação Básica para o:

aprofundamento dos debates sobre a BNCC junto às entidades científicas. Na ocasião, diante das exposições de nossos representantes, e profícuo diálogo com os Conselheiros (as) foi solicitada à ANPUH a elaboração de documento que sintetizasse suas críticas e contribuições ao processo de discussão da BNCC e que pudesse servir de subsídio para esta Câmara no processo de construção de Parecer sobre o tema. No entanto foi descartada a possibilidade de atendimento de nossa demanda para aprofundamento das discussões em torno do texto e conteúdo da BNCC, que se encontra ainda em processo de elaboração no MEC. (ANPUH, 2017, p.01).

A carta enviada pela ANPUH, em 27 de novembro de 2017, tinha como principais pontos: que o apoio da associação existe, desde que a base não significasse uma prescrição de conteúdos e que ela permitisse uma autonomia para os professores. A mesma carta ainda ressaltou que a forma como a BNCC estava sendo conduzida demonstrava total falta de respeito com a Educação Brasileira, pois ao fazer a escolha de não obrigatoriedade de componente no Ensino Médio, desrespeitava o direito da aprendizagem, por parte do aluno, sobre a História.

A ANPUH também se preocupou com a forma como a estruturação da BNCC ressaltando o possível prejuízo em relação à concepção de Ensino de História, que deveria ser assegurado a autonomia docente, o processo de ensino-aprendizagem, garantia da formação continuada docente, sem atrelá-la a produção editorial de livros didáticos.

Por fim, foi solicitado à Câmara que a proposta da BNCC, para o Ensino de História, contemplasse aspectos importantes como: diálogo com a atualização historiográfica, o aprofundamento de conceitos inerentes ao campo da História; que o ensino seja contextualizado e refletido, para que o ensino não caia na questão de atemporalidade; a garantia de um ensino contemplado pela contemporaneidade e

---

<sup>20</sup> Esta Lei foi implementada através de Medida provisória, primeiramente e compreende mudanças profundas na forma de condução do Ensino Médio, com a obrigatoriedade apenas das disciplinas de Matemática, Português e Inglês, excluindo a obrigatoriedade de outras disciplinas, institucionalizando o notório saber. Para saber mais informações sobre a temática, entrar no site da Associação de Nacional de História. Disponível em < <https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>>, acesso em 30 de junho de 2018.

que não seja meras práticas pedagógicas relegadas a simplificação das sequências didáticas utilizadas como instrução de currículos prescritos.

No dia 15 de dezembro de 2017, a Câmara Nacional de Educação aprovou a BNCC, e no dia 22 foi emitida a Resolução/CP nº 2, 22/12/2017, instituindo e orientando a regulamentação da mesma. Esse documento é de caráter normativo, definido como um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais com o objetivo de desenvolver o educando em seu desenvolvimento pleno, de forma cidadã e qualificando-o para o trabalho.

Somado a isso, preconiza as competências e habilidades, atitudes e valores, como peça central na resolução de demandas complexas do cotidiano, com base em dez competências gerais<sup>21</sup>.

Essa resolução possui 26 artigos, mas este trabalho vai dar destaque aos seguintes: no Artigo 7º há o estabelecimento de que as formulações curriculares das escolas, do Ensino Fundamental das séries finais, devem ter a BNCC como referência obrigatória, devendo incluir, em cada estado, a parte diversificada, a partir de seus órgãos normativos respeitando a LDB e DCN.

O Artigo 8º define que as propostas pedagógicas deverão estar adequadas à base e à realidade e contextos dos educandos. Deve utilizar a contextualização significativa, a autonomia da organização curricular, o fortalecimento da competência pedagógica, maior dinamicidade, interatividade e colaboração.

Ainda, ressalta-se que o artigo possui oito incisos e este trabalho destacará três: o Inciso III) que compreende que as instituições de Ensino e as redes estaduais de educação deverão selecionar estratégias metodológicas e didático-pedagógicas diversas para um trabalho amplo e plural dos educandos em relação às suas famílias, culturas de origem, etc.; já o Inciso VII) estabelece que é possível a seleção, produção, aplicação e avaliação de recursos didáticos e tecnológicos no processo de ensino/aprendizagem. Por fim, no Inciso VIII), parágrafo 1, os currículos devem incluir a abordagem transversal de integração temática de assuntos

---

<sup>21</sup> O conceito de competência na BNCC consiste "... mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho." (BRASIL, 2017. p.06).

contemporâneos relevantes que afete as comunidades de forma local, regional e global.

Ao partir da análise do documento da BNCC e suas orientações, o componente curricular de História, séries finais, está organizado pelos seguintes procedimentos: identificação de eventos importantes da História Ocidental, através do tripé: África, Europa e América, com ênfase no Brasil, de maneira cronológica e baseado e localização no espaço geográfico. Nesse primeiro procedimento o objetivo é que se trabalhe a sistematização dos eventos no tempo e no espaço e as relações dos diferentes sujeitos que se estabeleceram a partir do tripé elencado acima.

No segundo procedimento, busca-se que os educandos selecionem, compreendam, reflitam significados, a circulação e utilização de documentos materiais e imateriais elaborando a partir de criticidade. Nesse meio, o objetivo é que o educando trabalhe com as fontes, enquanto produção de documentos, através da identificação de propriedade do objeto, os seus usos e significados e a transformação de significado dos objetos ao longo do tempo.

No terceiro e último procedimento a intenção de trabalho é o reconhecimento e interpretação de diferentes fenômenos aprendendo a trabalhar com hipóteses e argumentos na construção de que os educandos cheguem aos seus fazer seus próprios argumentos. Pretende-se, com isso, que os jovens percebam a importância de saber elaborar uma pergunta.

Ao atentar para todo esse viés de inserção da BNCC e suas resoluções, observa-se que a Associação tem razão quanto aos pontos que levou em consideração na carta.

Em primeiro lugar, porque o governo atual não abriu a discussão do documento para a sociedade brasileira, em seus amplos aspectos, fez apenas cinco audiências públicas, uma em cada região do Brasil e não possibilitou vistas a entidades como a ANPUH, por exemplo, apenas abrindo espaço para uma carta de considerações. Mesmo divulgando que o processo foi democrático, somente pela carta da ANPUH, percebe-se que as ações democráticas atuais são extremamente direcionadas.

Quanto aos artigos e incisos da resolução do CNE, observa-se que a proposta se enquadra em uma prescrição de uma base que, obrigatoriamente, deve ser implementada nos currículos escolares de todo o Brasil, mesmo que o texto aborde uma “autonomia” às redes de ensino e Instituições escolares. Analisa-se que há um direcionamento no que tange ao currículo, à forma pedagógica e ao que deva ser ensinado, em nome da defesa do direito de aprendizagem.

No entanto, esse direito de aprendizagem emerge de uma proposta única que poderá, ou não, ser ampliada ou modificada, o que em termos de realidade escolar, sabe-se que as dificuldades são grandes. Em grande parte das redes públicas, atualmente, existe uma precarização do ensino, no Rio Grande do Sul, por exemplo, o salário dos professores está sendo parcelado há mais de trinta meses, os investimentos estão diminuindo cada vez mais e a pergunta é: como implementar currículos transversais sem formação de professores? O atual cenário de crise financeira pela qual o país está passando terá condições de formar a imensa gama de profissionais que lidam com o processo educativo?

Diante de todas essas perguntas, possibilidades e inquietações, é necessário refletir se um documento como a Base vai realmente ser uma política de Estado ou apenas uma política de governo. Ao que tudo indica o componente curricular de história continuará visivelmente com possibilidade de ser mera sequência didática, ordenada cronologicamente, dentro de uma possível visão eurocêntrica.

### 3.3 DE QUE ESCOLA ESTAMOS FALANDO? UMA CONVERSA ENTRE O EDUCANDÁRIO EM QUE VIVEMOS E PERSPECTIVAS FUTURAS

A cidade que foi objeto desta pesquisa é da rede estadual do estado do Rio Grande do Sul, localiza-se na cidade de São Gabriel. O Município fica distante 290 quilômetros de Porto Alegre, localizado na região do Pampa do gaúcho, na fronteira-oeste.<sup>22</sup> Segundo o censo de 2010, a população gabrielense possuía 60.425 pessoas e um PIB de 23.958.19 reais<sup>23</sup>.

---

<sup>22</sup> Dados consultados no site <<http://www.saogabriel.rs.gov.br/Portal/conheca/localizacao.html>> Acesso em: 21/03/2018

<sup>23</sup> Informações retiradas do site <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rs/sao-gabriel/panorama.>> Acesso em: 21/03/2018

Os dados do Ideb de 2015, apresentam que São Gabriel, nos anos finais do Ensino Fundamental possuía uma estimativa de nota 4,2.<sup>24</sup>

A escola,<sup>25</sup> em questão, se localiza no centro urbano da cidade de São Gabriel, possui um total de 628 alunos, funciona em três turnos, oferece Ensino Fundamental curso regular, EJA totalidades equivalentes a 8º e 9º anos e Ensino Médio<sup>26</sup>. Ela é dividida por disciplinas escolares e se caracteriza por uma rede complexa que envolve a provisão de conteúdos que atendam a diferentes grupos escolares, de acordo com a diversidade social; conteúdo específico, métodos de ensino e de aprendizagem e avaliação, que permeiam conceitos de aprendizagens. (BITTENCOURT, 2007)

A escolha da turma pela professora pesquisadora envolveu uma questão de afinidade e por ser uma das maiores daquele ano, por volta de trinta alunos. O ano escolhido foi o oitavo, das séries finais do Ensino Fundamental (regular).

Os estudantes possuíam uma faixa etária entre 14 e 17 anos, com dois ou três casos de distorção idade série, mas que em termos de maturação psíquica, não destoavam dos demais. A maioria estudava na escola desde a pré-escola. Sendo que suas relações com a Instituição prevaleciam de muito carinho e pertencimento.

A escola deve então:

configurar-se como aquele imenso “laboratório social” que permite, através de seu estudo, elucidar amplos processos sociais, compreendidos e expressos em suas peculiares manifestações, por meio de suas particularidades, recorrências, similaridades, silêncios e negações. (HOWES NETO, 2017, p. 31)

De acordo com o exposto, pergunta-se: a escola M como se configura? Ao analisar o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o Plano de Trabalho, documentos núcleos das práticas escolares, percebe-se que a filosofia da escola é envolvida enquanto uma ação educativa que promova a conscientização da realidade e que desenvolva capacidade de comunicação, responsabilidade e busca de soluções para os problemas de forma criativa, dentro da realidade, garantindo que a diversidade será respeitada.

<sup>24</sup> Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=1688155>>, Acesso em: 21/03/2018

<sup>25</sup> A escola onde foi realizada a pesquisa não terá seu nome citado, portanto chamarei de escola M.

<sup>26</sup> Conforme a Secretaria Estadual da Educação, que apresenta os dados dos censos escolares anuais, esses dados são referentes ao ano de 2017.

No Projeto Político Pedagógico, observam-se também outros aspectos que são importantes lembrar. Eles citam a necessidade de superação da educação tradicional, pois era elencada como a maior responsável pelas dificuldades enfrentadas como: evasão, exclusão e repetência. Para essa superação propõe-se uma visão de escola permeada por princípios éticos, políticos e estéticos.

Tais princípios orientam a garantia de uma metodologia que possibilitará, em tese, aos sujeitos serem capazes de ter autonomia, respeitabilidade, solidariedade, ciência de seus direitos e deveres enquanto cidadãos, através do senso crítico. Assim, os estudantes, ao findarem o ensino fundamental, deverão ter desenvolvido além das características levantadas acima, a ludicidade a expressão artística e cultural, relacionando-se à diversidade.

Esse ideal de cidadão, definido pela escola, visa à inserção dos jovens na sociedade. No entanto, quando analisamos o Plano de Trabalho, os mesmos princípios do PPP não parecem contemplados. Como os planos de trabalho não estão em consonância com o outro documento, considerado base, pressupõe-se que a metodologia escolar se apresenta mais direcionada para a visão tradicional.

Essas conclusões são passíveis de se chegar, quando se analisa o PPP, percebe-se os conceitos de um ser crítico, democrático dentro de princípios de ética, estética e política; e o Plano de Trabalho versa sobre competências e habilidades, sem nenhuma conexão com as ideias acima. Como o professor pesquisador trabalhou na referida escola por sete anos, e apenas duas vezes foi convidado para as reuniões de elaboração de PPP e Regimento escolar, sendo que quando acontecia, era tudo muito rápido e acabava a equipe diretiva modificando-os de maneira fechada.

Ressalve-se que, além dessa situação, muitos profissionais da educação, até mesmo o professor citado acima, não gostava de participar das discussões sobre PPP e Regimento, achando uma perda de tempo. Outros nem sequer entendiam direito a importância de tais documentos, acreditando que se tratava de mera burocracia.<sup>27</sup>

---

<sup>27</sup> Acrescenta-se também muitas reclamações e comentários do tipo: falta de valorização profissional, por parte do estado, tanto quanto à questão salarial como em relação à formação continuada. Soma-se isso a falta de perspectiva profissional diante da atual conjuntura dos alunos/as que, para a imensa maioria dos professores, vem de casa sem os “pré-requisitos” básicos de respeito, formação “moral”, limites e apoio familiar. (Informação Verbal) Professores da escola M.

É importante ressaltar que, em relação aos Planos de Trabalho, era exigido apenas fazer adaptações quanto aos documentos que vinham da SEDUC, que nesse caso era a Reestruturação Curricular de 2016. Depois, apenas havia uma revisão de conteúdos ano após ano. O que transparece é que pouco os docentes discutem ou refletem, com profundidade, o currículo escolar da Escola M, fazem o que é pedido, sem questionamentos.

Pesquisando as informações do Plano Político Pedagógico e Regimento escolar, sobre a questão da avaliação, a escola M caracteriza-se por quantificar os trimestres em pesos. Definiu-se que os primeiros três meses valem trinta pontos; os outros três valem mais trinta e os três últimos valem quarenta. Dentro de cada trimestre, os documentos estabelecem que metade do peso do trimestre seja revertido em avaliações a critério dos professores, o que caracteriza uma certa autonomia para a escolha da avaliação. Mas a outra metade deve ser revertida em uma prova de valor quantitativo. A média de cada trimestre era, respectivamente: 18, 18, e 24.

A formação de um currículo escolar, que atenda as demandas sociais vigentes, necessita de um outro de um olhar diferenciado. Existe, no ambiente colegial, algo que se designa o saber escolar e ele é permeado culturalmente partindo do:

“pressuposto, não há como considerar a elaboração dos saberes docentes a não ser pela inserção de tais saberes em um quadro compreensivo da cultura da escola, interligando, portanto, cultura, memória, saberes docentes e saber histórico escolar<sup>28</sup>. [...] saber escolar como um saber ressignificado na e pela prática dos sujeitos e não como uma mera didatização das informações geradas a partir das ciências de referência. Isso significa admitir que um currículo é produzido pela prescrição e pelas possibilidades de transformação dos contextos escolares específicos, donde a compreensão das especificidades advindas do cenário cultural que tangencia a escola é essencial.” (GOODSON apud MIRANDA, 2007, p.39 e 42).

A partir dessa citação, o termo saberes docentes ganha destaque especial, pois vários

autores entendem o conjunto de saberes que fundamentam o ato de ensinar no ambiente escolar e que provêm de diversas fontes: formação inicial e

---

<sup>28</sup> Saber histórico escolar é um conjunto de conhecimentos historiográficos, juntamente com os curriculares, que se formaram ao longo do século XIX até hoje, mais os do saberes escolares e práticas e realidade sociais. (MIRANDA, 2007).

contínua, currículo, mecanismos de socialização escolar, conhecimento das disciplinas, experiência profissional, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares. (MIRANDA, 2007, p. 96)

Organizar ou optar por um currículo é uma escolha que precisa estar fundamentada em abordagens teóricas sobre a história, sobre educação e sobre a práxis docente. Contudo, pesquisas realizadas nas três últimas décadas do século XX a respeito das mudanças no ensino de história e os processos de formação de professores apontaram para um processo de afastamento entre as práticas e os saberes históricos debatidos nas universidades e aqueles que predominavam em suas práticas profissionais nas escolas” (MONTEIRO & MENDÉZ, 2012, p. 83)

Entende-se que se o saber escolar e os saberes docentes são peças fundamentais a estruturação de um currículo mais próximo da realidade, o tipo de escola que dê conta da atual demanda social precisa passar por mudanças importantes. Os sujeitos precisam se reinventar, ressignificar-se para, então, ressignificar e reinventar as escolas.

#### 3.4 JUVENTUDE E IDENTIDADE HISTÓRICA: POSSIBILIDADES DE ENTENDIMENTO DOS SUJEITOS.

Quem são esses sujeitos que estão nos bancos escolares? De que maneira sua existência é inserida nos estudos acadêmicos e na mídia? Como eles se identificam? Essas perguntas versam sobre a abordagem do presente subitem como uma tentativa de analisar a condição da juventude e também da identidade.

Historicamente, o termo juventude, jovem, adolescente é pouco estudado tanto no campo historiográfico, como no do Ensino de História. As primeiras produções historiográficas sobre jovens se deram em meados dos anos 1990 com a publicação, pela Associação Nacional dos Professores de História (ANPHU), em que de toda a produção historiográfica entre 1985 e 1994, apenas dois estudos tratavam da temática. Em 1996, Giovanni Levi e Jean-Claud Schimidt lançaram uma coletânea de ensaios denominadas História da Juventude, e essa foi a base para os estudos sobre juventude no campo da história (MACHADO, s/d).

No entanto, estudos sobre juventude possuem um campo fértil na literatura acadêmica, principalmente nos campos da psicologia, sociologia, antropologia (SOUZA; VARGAS; COIMBRA & BOCCO & NASCIMENTO; LEITE; GIL; 2004, 2004, 2005, 2010, 2011). Ela se caracteriza como uma categoria processual suscetível a mudanças conforme o tempo e o espaço.

De acordo com a época e o tipo de sociedade, os termos: adolescente e jovem sofreram/sofrem diferenciações conceituais.

Os primeiros estudos relacionados a elas datam da noção de infância conceituada no século XIX e depois do termo adolescência que, segundo Rousseau em sua obra Emílio, “vai produzir, em nível teórico, a concepção moderna de adolescência, matriz da juventude” (VARGAS, 2004, p. 50).

No final do século XIX e ao longo da primeira metade do século XX, estudos de psicologia e psicanálise entenderam a adolescência como uma idade de crises e inquietações, dentro de uma visão desenvolvimentista que padronizava os mesmos dentro de etapas e Status.

Essa ideia de adolescência seguia a lógica desenvolvimentista, com a primazia da razão cartesiana e era definida como uma etapa que principiava a personalidade do sujeito para toda a sua vida. Essa concepção foi defendida por Stuart Hall (1904) e, posteriormente, criticada pela antropóloga Margareth Mead na década de 1930. Ela observou, em seus estudos, que era impossível generalizar essa ideia de adolescência para todas as classes sociais, já que os filhos de trabalhadores não tinham sequer tempo de passar por essas etapas, pois eram inseridos no campo de trabalho muito cedo. (COIMBRA; BOCCO & NASCIMENTO, 2005)

Nos anos de 1970, Erick Erikson contextualizou os estudos de psicologia desenvolvimentista caracterizando a adolescência constituinte de fatores sociais do ambiente para a formação dos processos de construção da identidade dos sujeitos. (COIMBRA & BOCCO & NASCIMENTO; LEITE; 2005, 2010). Porém, os estudos de Erick continuam com a visão de etapas, já que ele elencou que a vida humana era dividida em nove idades e a adolescência seria a quinta.

Estudos sociológicos passam a estudar o campo adolescente, após os anos de 1960 denominando não mais como adolescência, mas sim juventude.

Autores que trabalham com a temática da juventude, entre eles, José Machado Pais, Melucci, Peralva, Abramo, Dayrell, Carrano, Sposito, entre outros, trazem um novo significado para os estudos sobre a juventude, colocando o jovem como protagonista de um tempo de possibilidades. De promessa de futuro ao modelo cultural do presente. Rompendo com a ideia de grupo homogêneo com características comuns a uma idade, é que esses autores falam em juventudes, buscando construir uma noção de juventude

pela ótica da diversidade, pois o lugar e o trabalho não definem mais a identidade dos indivíduos. Muitos são os modos de ser jovem (SOUZA, 2004, p.51).

a juventude é, ao mesmo tempo, uma condição social e um tipo de representação. [...] Construir uma noção de juventude, na perspectiva da diversidade implica, em primeiro lugar, considera-la não mais presa à critérios rígidos, mas como parte de um processo de crescimento. [...] É nesse sentido que enfatizamos a noção de juventude, no plural, para enfatizar a diversidade de modos de ser jovens existentes. (DAYRELL, 2003, p. 41, 43):

A importância que a juventude deve levar em consideração a existência de um sujeito social, entendido pelo aspecto da alteridade quando o “ser humano se coloca no limite entre a natureza e a cultura, dimensão biológica e social.” (Ibid, p. 44)

Esses assuntos sobre adolescência e juventude suscitaram a existência de determinadas leis específicas que dessem conta desses processos. Da visão desenvolvimentista, surgiu, no Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), lei 8.069/1990 que assegura às crianças e adolescentes direitos fundamentais: oportunidades e facilidades que garantam o desenvolvimento físico, moral, mental, espiritual e social, condições de liberdade e dignidade.

Esse documento entende adolescentes e crianças como pessoas em desenvolvimento; garante direitos à educação, à proteção por parte da família e do Estado. E estabelece que crianças são sujeitos com idade entre zero e onze anos e onze meses, enquanto os adolescentes pertencem à faixa etária de 12 a 17 anos e onze meses.

Em meio aos estudos sobre juventude, observou-se que existia, culturalmente, um conjunto de práticas juvenis que mobilizou a criação, 13 de junho de 2005, a lei 11.129 criando o Conselho Nacional da Juventude (CNJ) e a Secretaria Nacional de Juventude. Est[ses órgãos servem para estabelecer um conjunto de políticas de inserção dos jovens na sociedade.

No dia cinco de agosto de 2013 é instituído o Estatuto da Juventude que dispõe sobre os direitos aos jovens e os princípios e diretrizes de políticas públicas, garantindo educação básica de qualidade, gratuita e obrigatória, profissionalizante; direito ao trabalho e a renda com remuneração; exercício da liberdade e equidade; segurança e proteção social. Direito à saúde; à diversidade e igualdade, enquanto

fatores de raça, sexo e opinião; cultura, lazer acesso a lugares e eventos culturais. (SANTOS, 2015).

Este trabalho versa que o termo adolescência, na sua visão desenvolvimentista, não dá conta da complexidade dos jovens que compõem o presente estudo, apesar de reconhecer que, juridicamente, parte deles se encaixa no conceito de adolescência.

No entanto, utilizar o termo jovem no sentido de condição juvenil que envolve o modo como a sociedade constitui e atribui significados a um momento da vida, nas suas dimensões histórico-gestacionais, assim como no modo em que a condição é vivida, faz com que os estudantes da escola de São Gabriel se encaixem nesse conceito também. (DAYRELL, 2007). Afinal, os estudantes apresentam relação com o trabalho e com hábitos e gostos parecidos.

A escola é invadida pela vida juvenil, com seus *looks*, pelas *grifes*, pelo comércio de artigos juvenis, constituindo-se como um espaço também para os amores, as amizades, gostos e distinções de todo tipo. O “tornar-se aluno” já não significa tanto a submissão a modelos prévios, ao contrário, consiste em construir sua experiência como tal e atribuir um sentido a este trabalho [...]. Implica estabelecer cada vez mais relações entre sua condição juvenil e o estatuto de aluno, tendo de definir a utilidade social dos seus estudos, o sentido das aprendizagens e, principalmente, seu projeto de futuro. Enfim, os jovens devem construir sua integração em uma ordem escolar, achando em si mesmos os princípios da motivação e os sentidos atribuídos à experiência escolar. (DAYRELL, 2007, p. 1120).

Diante dessa visão, pode-se refletir que o jovem se confronta com algo fora de si de diferentes maneiras através de uma introjeção que se caracteriza pela identificação com algo e não de se apropriar dele. Desse modo, “ a formação da identidade é, pois, uma das funções mais importantes, se não a mais importante, do pensamento histórico na vida prática de cada época”. (RÜSEN, 2015, p.27) Portanto, identidade é o retorno das identificações múltiplas que faz renascer as características individuais através de uma consciência de pertencimento com outros sujeitos respeitando as distinções entre cada um (RÜSEN, 2015).

A juventude, nesse caso, é um misto de múltiplas identidades que se encontram no espaço da escola, e ainda sofre com a tensão entre ser aluno, concepção antiga que definia um padrão, e suas demandas de cultura juvenil.

A integração dos acontecimentos, dessas culturas juvenis, de fatos do passado relacionados com a vida pessoal e coletiva, através de uma concepção

temporal que possibilita ao humano na sua extensão de tempo, é um processo chamado de identidade histórica.

Ademais, se essas identidades são mutáveis, temporais, socialmente constituídas, mas consegue mostrar a pluralidade do ser, ela possui também característica política, representações de poder e conflitos que se enquadram no horizonte cultural da vida dos homens.

Cada pessoa, em seu íntimo, na construção de si, como agente e paciente, tem de relacionar-se com essa estrutura (relacionamento individual-social e cultural) e situar-se nela. Inversamente, a marca da situação de vida se inscreve na estrutura psíquica de cada um e o desafia constantemente a lidar com ela, de forma a produzir sentido. A Ciência Histórica é forma institucionalizada desse desafio. Com seus resultados cognitivos, ela atua como instrumento de legitimação da dominação, mas pode também atuar como instância crítica dessa legitimação (RÜSEN, 2015, p. 264 e 265).

Para esse ensaio, juventude é a percepção desse novo desafio como dimensão simbólica, que envolve diferentes comportamentos, entre a infância e a vida adulta, em que os sujeitos vivem tanto no campo da individualidade, psiquismo, sociabilidade enquanto cultura específica e plural.

Esse jovem passa a ser permeado por formação identitária histórica, quando desenvolve uma consciência histórica capaz de perceber, temporal, social, cultural e pessoalmente os fluxos hegemônicos da vida humana, através de um viés crítico, político, diverso e humanista.

#### **4 ANÁLISE DAS NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS COMO METODOLOGIA POSSÍVEL PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E ESTUDOS SOBRE GÊNERO.**

No segundo capítulo, caracteriza-se o espaço escolar, que foi alvo da presente pesquisa, pois no primeiro capítulo houve a discussão do referencial teórico.

É indiscutível que trabalhar com pesquisa envolve uma reflexão sobre a própria concepção de investigação das práticas docentes. A escola M desenvolveu até então, de acordo com o Plano de Trabalho dos professores e da experiência docente, uma lógica denominada de transposição didática:

alguns educadores franceses e ingleses, as disciplinas escolares decorrer das ciências eruditas de referência, dependentes da produção das universidades ou demais instituições acadêmicas e servem como instrumento de “vulgarização” do conhecimento produzido por um grupo de cientistas.” (BITTENCOURT, 2007, p. 35 e 36)

Essa Transposição Didática da referida escola leva no seu âmago a prática da memorização dos conteúdos<sup>29</sup> como característica de uma formação inicial que preconizou uma concepção de ensino de história chamada de tradicional, conforme explicitado no capítulo 2 desta dissertação. E devido essa estruturação convencional aventurei-me na procura de novas formas de atuar profissionalmente.

Dessa maneira, pode-se dizer que a pesquisa é um campo investigativo possível dentro da perspectiva educativa, pois aprender por ela é o mesmo que:

produzir conhecimento, é sobretudo aprender por sentido criativo. É possível aprender escutando, tomando nota, mas aprende-se de verdade quando se parte para a elaboração própria motivando o surgimento do professor que aprende construindo. (FRANCHI, apud DEMO, 2006, p. 44)

A pesquisa acadêmica não é igual a escolar, pois elas estão imersas em espaços distintos e a produção de conhecimento não tem os mesmos objetivos (DEMO, 2006). No entanto, uma não precisa ser mero apêndice da outra como no caso da transposição didática, até porque na escola é importante ter como base a investigação do conhecimento como particularidade de produção de conhecimento que visa à autonomia e à criticidade.

Assim, o papel do professor passa a ser não mais mero reproduzidor, mas sim mediador do conhecimento. A pesquisa escolar, em Ensino de História, atribui uma sistematização com aporte teórico, embasado na Educação Histórica, que instrumentaliza, através de uma matriz didática, a narrativa em operações processuais (heurística, crítica e interpretação) e as operações substanciais (hermenêutica, analítica e dialética) (RÜSEN, 2001, 2007a).

Com esse método, processa-se a relação com a pesquisa formação (JOSSO, 2010) e o processo de biografização (MOMBERGUER, 2008) efetuando uma

---

<sup>29</sup> Entendidos segundo BITTENCOURT (2007, p. 42e 43) como corpus de conhecimento organizado segundo uma lógica interna que articula conceitos, informações e técnicas consideradas fundamentais. Os conteúdos explícitos são geralmente organizados por temas específicos e apresentados em planos sucessivos, conforme os níveis de escolarização (séries, ciclos [...]) Os conteúdos explícitos articulam-se intrinsecamente com outro componente da disciplina escolar: os métodos de ensino e aprendizagem.”

metodologia que possibilite a reflexão dos discursos juvenis, para entender como a questão de gênero é tratada no cotidiano escolar.

Por conseguinte, este capítulo é uma análise metodológica das multiplicidades de verdades advindas das narrativas que envolvem o conhecimento do que a juventude compreende sobre o tema e a sua capacidade de apreender.

#### 4.1 DISPOSITIVOS DE PESQUISA-FORMAÇÃO: COMO TRABALHAR NARRATIVAS (AUTO) BIOGRÁFICAS EM AULAS DE HISTÓRIA NO ENSINO FUNDAMENTAL.

Na estruturação de práticas pedagógicas que preguem o apreço pela equidade e respeito a diversidade é importante refletir qual metodologia seja capaz de transformar a condução da visão positivista, que no campo científico e escolar, conjecturou princípios de verdade enquanto “verificabilidade empírica e da coerência teórica” (RÜSEN, 2015, p. 62).

Duas categorias, nesse caso são de suma importância: a multifacetada visão sobre a verdade, que aqui se vislumbra como verdades, e a concepção metodológica. (RÜSEN, 2007a, 2015)

Verdade não é cabível de ser entendida como “ente uno”, porque pode ter vários significados, além do que a historiografia permeou, por anos, como simples verificabilidade empírica aliada a uma teoria. Ela pode ser interpretada enquanto: a) prática, cuja acepção é a aceitação de padrões normativos, éticos ou morais, de busca do bem; b) político: quando nos colocamos na situação de aceitação das relações de subjugação e legitimidade; c) verdade estética: relacionada ao juízo de gostos, que desemboca no ideal de beleza; e assim por diante o autor vai elencando outros significados para essa palavra que é “empregada para qualificar determinada forma de pensar e requerer explicitação prévia do que se entende por ela” (RÜSEN, 2015, p. 61).

Quanto à categorização do termo metodologia, façamos uma reflexão sobre ela e o método. O primeiro termo designava, originalmente, um caminho ou capacidade de empregar um determinado entendimento histórico, ou seja, eram regras práticas das ações. Já, a partir do século XIX, passou a ser concebido como sistematização, enquanto ente científico que tinha a pretensão de regular o passado

e mostrar aos vigentes o futuro próximo. Essa sistematização formatou o saber histórico.

Em relação ao segundo termo, metodologia também pode designar “um campo de regras, procedimentos e concepções estabelecidas para a realização da pesquisa”, (RÖWES NETO, 2017, p. 167), pois a partir da definição de pesquisa formação (JOSSO, 2010) a investigação científica é cabível de diferentes procedimentos metodológicos, em consonância com a narratividade, (que aqui direcionamos para as narrativas (auto) biográficas).

Vislumbra-se então, um procedimento mental da constituição de sentido, que perpassa por uma matriz disciplinar cujo encadeamento gera um processo de metodização na interpretação da História, na busca de um outro tipo de humanismo que, essencialmente, traz como característica a arguição a diferença. (RÜSEN, 2015).

As concepções de método e método histórico, respectivamente, como “caminho”, enquanto entendimento original e o segundo significa “a suma de todas as regras que determinam o pensamento, uma vez que é processo de pesquisa, [...] itinerário a ser percorrido pelo pensamento, a fim de se obter conhecimento fundamental (RÜSEN 2007a, 2015, p. 171).

O planejamento das ações desenvolvidas nas aulas da disciplina de história, no oitavo ano, da escola M, foram desenvolvidas nas seguintes etapas: A) Esta primeira etapa foi dividida em três sub etapas, que tiveram a duração de seis períodos de 50 minutos<sup>30</sup> cada.

Consonante o que foi comentado, as etapas se referem: a) à sensibilização das alunas/alunos, quanto às escritas de si ou pela escrita dos outros, das narrativas (auto) biográficas, através do docente que também é o pesquisador. Esse momento é importante para sondar os conhecimentos prévios dos alunos sobre narrativas e o que eles entendem por gênero, relações de normatizações, etc.; b) ao momento de realização de uma pesquisa, feita pelos alunos, sobre possíveis casos de mortes que envolvessem feminicídios<sup>31</sup>, na cidade de São Gabriel. c) à elaboração de uma

<sup>30</sup> Tempo de uma aula estabelecido pelo Projeto Político Pedagógico, da escola M, para duração dos períodos de troca das disciplinas escolares.

<sup>31</sup> Feminicídio é um termo atual que, caracterizado como assassinato de mulheres em função de seu sexo, através de ódio contra mulheres e meninas pelo simples fato delas serem mulheres e meninas.

narrativa (auto) biográfica sobre algum caso, conhecido ou vivenciado por eles, sobre violência contra as mulheres. Em uma próxima aula, foi realizada a leitura, interpretação e discussão das narrativas, em grupos de 3 alunos.

B) A segunda parte, com duração de duas horas/aula procede-se ao desenvolvimento de conteúdos previstos para o final do 2º semestre do ano letivo de 2017, já que entre os meses de setembro a novembro, a turma permaneceu longe dos bancos escolares devido a deflagração de uma greve do magistério estadual.

O conteúdo escolhido para trabalhar com os alunos foi Sociedade Mineradora, no Brasil, do século XVIII, em que houve a articulação dos seguintes conceitos Estruturantes: tempo, poder e dominação.

Os conceitos elencados acima estavam imersos em um texto intitulado: Mulheres de Minas Gerais, do autor Luciano Figueiredo (2015), que foi lido pela turma.

Após, foi promovido um debate relacionando dos conceitos estruturantes e de poder relacionados com o contexto do texto lido, observando aspectos das relações de gênero existentes nos textos<sup>32</sup>

C) A última etapa consistiu na releitura dos relatos (auto) biográficos escritos no início da prática pedagógica, e oportuniza a reinterpretação na relação com os conteúdos trabalhados nas aulas de história do semestre. Assegurando, assim a reescrita das narrativas autobiográficas e das possíveis ressignificações sobre as relações de gênero existentes no universo dos alunos do oitavo ano. Utilizaram-se duas horas-aula nessa terceira etapa.

Quando os sujeitos são levados a refletir, através da pesquisa, seja em sites com jornais virtuais, e blogs jornalísticos locais, o ensino enquadra-se por “investigação como estratégia de ensino e aprendizagem [...] que [...] prende a atenção dos alunos em um processo intencional e ordenado de diagnóstico de problemas, busca de informações, observação, coleta de dados, diferenciação de alternativas” (GÓMEZ, 2015, p. 113).

---

Diana Russel foi pioneira no seu uso”. FERRERO, Clara. **O vocabulário feminista que todos já deveriam estar dominado em 2017**. Jornal El País, Brasil, 12 de julho de 2017. Cultura. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/cultura/1499708850\\_128936.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/07/10/cultura/1499708850_128936.html), Acesso em outubro de 2017.

<sup>32</sup> O professor/pesquisador teve o cuidado de corrigir possíveis anacronias na fala dos alunos ao refletirem sobre a questão da mulher na sociedade mineira do século XVIII, abordadas pelo texto, e a situação das mulheres contemporâneas.

Ao pesquisar os casos de feminicídios<sup>33</sup>, em São Gabriel, a prática educativa causa um estranhamento e inicia um processo de desassossego dos sujeitos, pois

histórias são concebidas como partes indispensáveis da orientação cultural da vida humana prática. Afinal, o sentido histórico, sustenta o empreendimento do conhecimento histórico científico, surge das carências na constituição temporal da vida humana prática (RÜSEN, 2015, p. 81)

Ao final desse planejamento, os saberes do senso comum estão relacionados com:

“Esses saberes “não sabidos” que desempenharam um papel primordial na maneira como os sujeitos investem nos espaços de aprendizagem, e sua conscientização permite definir novas relações com o saber e a formação [...] Ao projetar o passado pela construção biográfica, cada acontecimento, cada personagem, cada fala pronunciada encontra sua função e seu sentido, segundo o lugar que ocupa na conexão do projeto de si e dos projetos particulares que puxam a “história” para o seu final, isto é, para a realização hipotética daquilo que a projeta para o possível e que se justifica retrospectivamente”. (MOMBERGER, 2008, p. 66 e 95)

todos os grupos biográficos constatam que a apresentação e a escuta dos relatos desencadeiam um processo dialético de identificação e de diferenciação, que alimenta o questionamento sobre seu próprio percurso e, em contra partida, o questionamento do percurso dos outros.(JOSSO, 2010, p. 73)

E assim a História nada mais é que “uma conexão temporal, plena de eventos, entre passado e presente (com uma projeção do futuro), que, por sua representação sob forma de narrativa, possui sentido e significado para orientação da vida prática.” (RÜSEN, 2015, p. 52)

“Apreender as carências de orientação temporal da vida humana prática e transformá-las em conceitos do pensamento histórico constituem em um procedimento que pode ser chamado de discurso semântico da simbolização”. (Ibidem, p. 83).

Diante disso, as formas comunicativas que são operadas por estratégias determinantes de procedimentos metódicos, e, a partir delas seja possível para dar voz aos estudantes proporcionando reflexões acerca de vivências e do Ensino de História.

---

<sup>33</sup> Esta pesquisa escolheu trabalhar com o drama das mulheres porque nos últimos anos a cidade de São Gabriel tem acompanhado pelo menos seis casos de assassinatos de mulheres motivados pelo feminicídio que ocorreram pelas mãos de seus maridos que não aceitavam as separações. Outras questões de gênero ligados à causa LGBT não foram trabalhados por uma questão de delimitação do tema.

#### 4.2 APROXIMAÇÕES: EDUCAÇÃO HISTÓRICA, BIOGRAFIA E QUESTÕES DE GÊNERO.

A metodologia que embasa este ensaio, na formação da consciência histórica desses jovens alunos, perpassa por funções articuladas com operações processuais: heurística, entendida como questões a serem respondidas em termos de avaliação de conteúdos ou informação gerada a partir da assimilação interpretativa.

Essa operação foi de fundamental importância no momento de pesquisa das histórias de feminicídios, durante a primeira etapa da pesquisa-formação, pois foi necessário elaborar perguntas norteadoras que me permitiram refletir, teoricamente sobre o tema.

Sendo assim, as perguntas que envolvem esta investigação são: até que ponto existe igualdade de gênero entre os discentes, na escola M? E como as questões de gênero são sentidas, por eles, através do uso de narrativas (auto) biográficas como dispositivos de formação e conhecimento de si?

Após esse momento, o campo da apreensão das fontes conhecidas e a busca por novas fontes que reflitam a temática gênero dentro do campo da história, ou nas áreas coirmãs. Dessa forma, a heurística colabora para uma nova apreensão de princípios dos conhecimentos para identificar e apreender, através dos documentos, o embasamento das perguntas:

Tornar as perguntas históricas heurísticamente produtivas significa, portanto dirigir um olhar histórico questionador para novas áreas de experiência do passado, superar sua limitação aos campos de experiências já apreendidos e liberá-lo pela sensibilidade às carências atuais de orientação e pelo fascínio por tudo que é historicamente estranho. (RÜSEN, 2007a, p. 120).

Vale salientar a importância das referências bibliográficas realizadas pelo professor/pesquisador, elas sistematizam o conhecimento, traçam o caminho a ser percorrido. Para isso, é necessário saber o que ler, como formular um referencial teórico, para conseguir abarcar o tema e da proposta explicativa da realidade.

Heurísticamente, o terceiro momento, interfere na diferenciação entre o senso comum (preconizado pela dimensão da tradição<sup>34</sup>) e os vestígios sobre o tema (facilidade).

E nesse ínterim é interessante destacar a vivência dos alunos e do professor/pesquisador dentro da escola como exemplo desta tradição, onde falas são utilizadas como verdades absolutas, enquanto traços de uma sociedade marcada por determinadas tradições, inebriadas em questões de gênero.

Outra operação de que se faz jus é a crítica, é a “operação metódica que extrai, intersubjetivamente e controlavelmente, informações das manifestações do passado humano acerca do que foi o caso” (RÜSEN, 2007a, p. 123).

No processo investigativo o controle sobre as informações, a constatação e apreensão de outras áreas que possuam maior entendimento sobre os acontecimentos é uma necessidade, isso para seja possível a realização crítica externa/interna às fontes como controle da autenticidade e confiabilidade pesquisa.

No caso dessa averiguação, a questão de gênero tem sua trajetória bem mais específica no campo das ciências sociais (a antropologia e sociologia) e o conhecimento pela dimensão juvenil se dá na psicologia e sociologia, pois o campo histórico pouco aprofundou o debate sobre estes temas.

O método de etnografia de cenas escolares e sobre o contexto das escolas e dos grupos de alunos. Ocupar-se com a observação, a descrição e a reflexão de cenas escolares é tarefa que impacta positivamente a construção da experiência docente. Podemos pensar a experiência não como o que nos acontece, mas como o que fazemos com aquilo que nos acontece. Nesse sentido, lecionar muitos anos pode não acrescentar experiência docente. A experiência vem da reflexão sobre os acontecimentos dessa trajetória” [...] As cenas são os dados que alimentam as pesquisas e, para tanto, necessitam ser convenientemente anotadas, discutidas, analisadas e colocadas em conexão com leituras e discussões acadêmicas. A sala de aula pode ser vista como um laboratório onde o professor vai coletando cenas, situações, e anotando-as num diário de campo para futura análise. (SEFFNER, 2013, p. 150)

Dessa forma, o diário de campo é essencial para as análises, como forma de armazenamento sobre discussões que foram sendo realizadas, entre o público alvo, durante as aulas.

---

<sup>34</sup> Tradição é compreendida aqui como “manifestação empírica do passado humano, na qual é expresso com sentido e significado; vale dizer: o contexto especificamente histórico de sentido e significado do passado está manifesto em sua própria facilidade.” (RÜSEN, 2007, p. 122)

Além do diário de campo, as pesquisas de casos de feminicídios na cidade de São Gabriel, nos últimos cinco anos, é outro recurso pedagógico que serve para trabalhar a relevância do tema.

Nesse sentido, a metacognição é um importante aliado educacional pois é entendida como “meio para desenvolver a capacidade de autonomia e autorregulação” através do ensino educativo. Ela ocorre através da uma ideia “útil, o conhecimento que os alunos conseguem manipular para compreender a realidade e compreender a si mesmos” (GOMÈZ, 2015. P. 118).

Por fim, utiliza-se o método narrativo como perspectiva de reconhecimento do ser e do outro, a partir da narratividade, pois o:

narrar é um procedimento mental da constituição de sentido. Ele vai muito além do campo histórico, e se exprime em constructos especialmente fortes, na arte, mas também nos processos cotidianos de comunicação da vida humana. [...] Uma forma narrativa é histórica quando exprime o contexto temporal que articula sistematicamente a interpretação do passado como entendimento do presente e as expectativas de futuro. (RÜSEN, 2015, p. 81)

A biografização é um recurso possível no Ensino de História, já que o:

exame de trajetórias individuais nos permite avaliar estratégias e ações de atores em diferentes situações e posições sociais, seus movimentos, seus recursos, as formas como as utilizam ou procuram maximizá-los, suas redes de relações, como se estruturam, como as acionam, nelas se locomovem ou as abandonam. Centrando nossa atenção em atores estamos, ao mesmo tempo, refletindo sobre padrões e mecanismos sociais mais amplos. (MONTEIRO & MENDÉZ, 2012, p. 92).

A pesquisa-formação, nesse ínterim, aparece como possibilidades para a pesquisa em Ensino de História, a “articulação entre processos de formação e processos de conhecimento, desenvolve a ideia de que experiência parece a mais adequada para articular teorização e prática”. (JOSSO, 2010)

Quanto à sistematização apresentada no subitem 4.1, sobre os procedimentos a serem adotados na proposta das aulas, a pesquisa-formação contribui de forma decisiva, pois os alunos/as escrevem as narrativas escritas:

...lida e relida pelo autor, porque esse se questiona, numa confrontação consigo mesmo, sobre o sentido daquilo que a escrita destaca. É tempo de uma forte conjunção entre os três papéis que disputam à boca da cena: o autor do presente que se institui como autor-escritor, e como seu próprio leitor crítico sobre as suas posições de ator no decurso da sua vida. (JOSSO, 2010, p. 180)

Ao utilizar a narrativa como processo de biografização, o sujeito compreende a si como exercícios de reconhecimento “como capacidades que indica a gramática do “eu posso”, se associam aos outros dois traços salientados anteriormente: a caracterização da ação das capacidades em que elas constituem o efetuar-se, e o desvio da reflexão pelo lado objetal das experiências consideradas (RICOUER, 2007, p. 108).

Com isso, procede-se ao fato biográfico como representação da experiência vivida, podendo ser dividida em (auto) biografia e heterobiografia.

Em uma escola de Ensino Fundamental, é comum os jovens alunos, em um primeiro momento, não aceitarem apresentar suas histórias de vida, ficam encabulados, portanto ficou ao critério de escolha deles a possibilidade de heterobiografar;

jogo de inter-relações que faz dessa narrativa não um objeto unânime e identicamente decodificável, mas algo que está em jogo entre alguém e mim, e entre mim e mim mesmo. Somente posso (re) construir o mundo de vida da narrativa que ouço ou leio, relacionando esse mundo com os meus constructos biográficos e compreendendo-os nas relações de ressonância e de inteligibilidade com minha própria experiência biográfica. No ato de sua recepção, a narrativa do outro é também escrita de si, pela e na relação com o outro (MOMBERGER, 2008, p. 59 e 60).

Além disso, sabe-se que a produção autobiográfica insere-se uma espécie de projeto de si, realizado de forma particular dentro de uma concepção que entende o sujeito, pois

construo-me, assim, na projeção do olhar que empresto ao outro, na antecipação da leitura do outro. De certo modo, não paro de me escrever, isto é, de compor os efeitos de escrita que vêm, ao mesmo tempo modelar e autenticar meu estilo, permitindo reconhecer-me a mim mesmo e ser reconhecido pelos outros. (MOMBERGER, 2008, p. 65).

Como última análise metodológica utiliza-se a interpretação como:

uma operação metódica que articula, de modo intersubjetivamente controlável, as informações garantidas pela crítica das fontes em histórias [...] o que nos interessa é sintetizar as perspectivas elaboradas heurísticamente, que questionam a experiência do passado a partir de conjecturas acerca de seu sentido, com fatos do passado obtidos pela crítica das fontes (RÜSEN, 2007, p. 127)

As análises obtidas das narrativas (auto) biográficas passam a ser interligadas com os contextos históricos desenvolvidos nas aulas de história sobre a temática das mulheres na sociedade mineira do século XIX e, com os casos de feminicídios que foram pesquisados previamente. A partir disso, operam-se teorias

históricas que modificam a maneira generalizante de ver o gênero transpondo para a abrangência do processo histórico.

Ademais, a interpretação histórica aparece como probabilidade da capacidade de explicação máxima dos constructos sociais, onde a narrativa histórica funciona como fio condutor de caráter que fundamental, onde há a discussão e procura, na práxis, por discursos andro e heteronormativos hegemônicos.

A matriz disciplinar, em sua a dimensão cognitiva do pensamento histórico, possui uma capacidade operacional, que estabelece cinco práticas da constituição histórica de sentido, que ocorre através do ato comunicativo. (RÜSEN, 2015)

A primeira é o sentido da simbolização do discurso, trata-se de “mobilizar a força interpretativa das concepções da cultura históricas de sentido, de a relacionar a desafios específicos das experiências da divergência temporal e de fazer valer” (RÜSEN, 2015, p. 83). As lembranças comunicativas podem se fixar no pensar humano e cristalizarem-se na memória cultural. A argumentação atua nesse meio, como elemento que legitima as pretensões de sentido, já que se valida o pensamento cultural.

A segunda dimensão faz referência a estratégia cognitiva da produção do saber, ao envolver o ato comunicativo onde o discurso se recobre sobre diferentes tipos de pesquisas e debate os modelos de interpretação e conteúdo das experiências.

Terceira e quarta dimensões comunicativas abarcam a estética da representação histórica, onde o conhecimento histórico apresenta uma “estratégia retórica da orientação histórica medida entre o resultado cognitivo da pesquisa e a vida prática. Sem essa mediação o conhecimento histórico, seria, afinal, sem sentido<sup>35</sup>.” (RÜSEN, 2015, p.88). Cuida-se, assim, do uso prático e da forma de apresentação das narrativas.

---

<sup>35</sup> O sentido aqui citado envolve a constituição de sentido do sujeito enquanto projeção que permeia a construção histórica de sentido e os sentidos prévios que são construções e condicionamentos do pensamento históricos a serem conhecidos, o sentido como acontecimento, que resulta em três níveis funcional: determinação dos elementos culturais prévios do sujeito dentro de seu contexto; reflexiva: o sentido subjetivo dos constructos interpretativos em seus sentidos subjetivos e, por fim a pragmática: mediação entre os elementos culturais prévios e os resultados de sentido do ponto de vista prático. (RÜSEN, 2015).

Por fim, as concepções de cultura e política se entrecruzam no discurso de uma memória coletiva, em que o “papel político do conhecimento histórico só pode constituir na atribuição de uma vertente prática aos critérios de validade e de verdade que se lhe apliquem” (Ibidem, p. 88).

Em outras palavras, uma das bandeiras de luta do pensamento histórico consiste em humanizar a cultura, a partir de um ethos coletivo capaz de formar sujeitos que sejam capazes do reconhecimento mútuo através do reconhecimento de si e do outro, com a prevaleta da diferença cultural.

#### 4.3 RECONHECENDO-SE A SI E AO OUTRO: OLHARES DISCENTES SOBRE QUESTÕES DE GÊNERO A PARTIR DE HISTÓRIAS DE VIDA.

O método biográfico é um procedimento de potencial para novas formas de ações pedagógicas, no Ensino de História, visando desconstruir no jovem aluno, o papel de sujeito passivo do processo escolar.

Esse processo adentrou-se em uma perspectiva de uma metodologia que promovesse, a partir do arcabouço teórico da Educação Histórica, subsídios como alternativa para o desenvolvimento das competências que os alunos deverão ter no 8º ano do ensino fundamental conforme o Referencial Curricular do Ensino Fundamental do Estado do Rio Grande do Sul.

As quatro competências elencadas no Referencial envolvem: domínio da leitura e escrita, resolução de problemas, compreensão para poder ser e conviver em um meio social. Essas competências são afirmadas a partir de diversas habilidades, entre o ato de interpretar, enquanto “ processo cognitivo referido metodologicamente às fontes, de maneira tal que delas se obtêm constantemente novas informações, com o que se enriquece a aprofunda o conteúdo experiencial do conhecimento histórico” (RÜSEN, 2007, p. 106).

A proposição da atividade que evidenciou a pesquisa sobre casos de feminicídios<sup>36</sup> na cidade de São Gabriel ou qualquer outra reportagem sobre algum outro caso no Brasil, evidenciou uma narrativa com algumas características interessantes. Nessa atividade, os sujeitos deveriam narrar os casos e observar

---

<sup>36</sup> MULHER é assassinada com 8 facadas em São Gabriel. Diário de Santa Maria, Santa Maria, 13 de outubro de 2017. Disponível em <https://diariosm.com.br/mulher-%C3%A9-assassinada-com-8-facadas-em-s%C3%A3o-gabriel-1.2006312>, acessado em 20 de fevereiro de 2018.

seus pontos de vista. Alguns entregaram apenas a reprodução integral da reportagem, outros colocaram interessantes pontos de vista:

“Eu acho que os dias estão mudados em relação no que acontecia no passado e no que acontece agora as mulheres tem mais liberdade para varias coisas elas tem direitos “quase iguais ao dos homens antigamente elas não tinham liberdade para quase nada diferente dos homens mas hoje em dia tudo mudou todos tem direitos iguais mas elas sofrem um pouco...”. (A.15)<sup>37</sup>

O caso do goleiro Bruno<sup>38</sup>, que foi condenado por ter mandado matar Elisa Samudio, com quem teve um relacionamento e gerou um filho, foi tema da pesquisa de algumas pesquisas realizadas pelas(os) jovens alunas/os. As opiniões pessoais sobre esse caso relataram como ponto de vista:

“Na minha opinião ela (Elisa Samudio) deveria ter abrido uma proteção à justiça, e sairia de casa para não ficar perto daquele homem. (Bruno)” (A.11)

“Depois de narrar esse fato ocorrido, percebi que anda ocorrendo Femicídio por todo o mundo até hoje. Muitas pessoas não percebem, mas o Femicídio já existia quando Jesus estava na Terra. Naquela época não podemos afirmar se era chamado de Femicídio. Mas posso afirmar que naquela época a mulher que era encontrada em adultério era morta apedrejada. Até hoje as mulheres tem sido mortas assim, não entendo o motivo de matar uma mulher por causa de “ciúmes” Nós seres humanos temos sentimentos, mulher é ser humano sim homem.”[...] Me respondam esse homens, porque vocês fazem isso? Qual o prazer que vocês sentem ao fazer isso? Vocês acham que vocês matando a mulher vai adiantar algo? Única coisa que vocês vão conseguir é ver uma família chorar para sempre.” (A. 01)

Como essa investigação não versa a temática feminicídio, ela é usada apenas um recurso didático e de parte procedimental, ainda sim, essa atividade tem relevância pois através dela, é possível constatar que:

“A narrativa escrita dá testemunho, implícita ou explicitamente, de um impacto formador dessa pluralidade de contextos culturais como traços das nossas pertencas de fato ou eletivas, que nos permitem identificar-nos tanto na aceitação como na recusa. A confrontação intersubjetiva permite a tomada de consciência das nossas ideias, nossas valorizações, nossos afetos, nossas sensibilidades, nossas escolhas, nossos projetos, nossas

<sup>37</sup> Os trechos das narrativas dos alunos/as serão representados pela letra A acrescidos de uma numeração. E serão transcritos fielmente como foram escritos, pois essa característica será usada como análise deste trabalho.

<sup>38</sup> O goleiro Bruno Fernandes foi acusado de ter matado sua ex-companheira Elisa Samudio, em 10 de Junho de 2010. O corpo da ex-companheira, que já havia denunciado, anteriormente, o goleiro, jamais foi encontrado. Bruno, em um primeiro momento, negou as acusações, mas com o tempo acabou confessando e disse que a sequestrou, mandou matar e que jogassem o corpo dela aos cachorros. Ele foi condenado e depois de um tempo saiu da cadeia. Mais informações sobre o caso, acessar: <https://www.gazetadopovo.com.br/vida-e-cidadania/bruno-revela-detalhes-de-como-eliza-foi-assassinada-9t2t99jf0rwyva0j9mgkjb9fu>

buscas, nossas maneiras de ser em relação conosco e com o nosso meio humano e natural são constituídos por fragmentos culturalmente heterogêneos” (JOSSO, 2010, p. 220).

Quando as/os alunas/os pesquisam enquanto desassossegado, elas/es questionam o ato do feminicídio, inclusive dialogando com um sujeito (homem), em que pergunta por quê?

Esse questionamento causa um estranhamento e conseqüentemente desconstrução, afinal, no decorrer da narrativa, há a busca de subsídios dentro da realidade da vivenciada por elas/es na própria religião, mesmo dentro de um dogma. Há uma correlação com passagens bíblicas, mesmo sem ser citada a fonte, quando a ator/autor-atora/autora, designa que já acontecia feminicídio no período de Jesus, e que as mulheres que cometiam adultério eram apedrejadas. Nesse caso a análise vislumbra o uso da normatização social em relação à questão de gênero.

Que instâncias e espaços sociais têm o poder de decidir e inscrever em nossos corpos as marcas e as normas que devem ser seguidas? [...] A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou disseminado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. [...] Família, escola, igreja, instituições legais e médicas, mantêm-se, por certo, como instâncias importantes nesse processo constitutivo (LOURO, 2008, p. 18).

Percebe-se com isso, mesmo que o sujeito tenha feito uma anacronia na situação de descrição narrativa da mulher que é apedrejada, já que, segundo a Bíblia, esse fato ocorreu há mais de 2018 anos, ela/ele cita que isso é um feminicídio. Atenta-se para o uso do senso comum como:

...a compreensão sobre senso comum é importante, na medida em que, o estranhamento e a desnaturalização [...] parte do senso comum e das vivências individuais, de compreensões e práticas cotidianas. Nesse sentido a concepção de cultura apresentada nos relatórios iniciais relacionava-se muito mais a questão da tradição (RÖWER, 2016, p. 185).

Ainda sobre essa mesma atividade, os jovens alunos/as entregaram a proposta de pesquisa e emitiram suas opiniões prévias, observando que os mesmos fizeram duas pesquisas sobre casos de feminicídio na cidade de São Gabriel, o Caso de Luciana Sonntag, que ocorreu em 2012, onde a vítima foi morta por três tiros pelo seu ex-esposo, que era militar, e não aceitava o fim do relacionamento, e depois tentou o suicídio, sem sucesso. Apesar de estarem separados de corpos, ainda moravam na mesma casa. Ele foi preso em flagrante<sup>39</sup>.

<sup>39</sup> Mais informações sobre o caso, acessar <https://www.caderno7.com/2012/09/caso-luciana-sonntag-assassino-e.html> . Acesso em 21/08/2017.

O segundo caso relatado pelos alunos se referia ao caso de Estelita Saldanha Penteadó. Ele teve bastante repercussão na mídia municipal (São Gabriel) e regional. Segundo fonte do Diário de Santa Maria, Estelita morreu com oito facadas. Na época, o provável suspeito era o marido, hipótese se revelou verdadeira e o ex-marido acabou fugindo e se refugiando em um motel em Porto Alegre, onde acabou se enforcando. (ANEXO 1)

“Na minha opinião, o feminicídio tem que acabar, porque varias mulheres estão sendo mortas por causa de ciúmes ou porque o homem não aceita o fim do relacionamento.” (A. 02)

Em uma das narrativas, o autor/autora, resolveu narrar um caso particular de alguns conhecidos.

“Conheci um casal que parecia se dar bem, mas ele era muito ciumento e quando bebia ficava muito agressivo, achava que era dono de sua esposa. Colegas de trabalho dela contaram que um dia ela chegou pra trabalhar com o braço roxo, ela disse que tinha caído. Mas eles tiveram outra discussão, desta vez ela levou um soco no olho. Ela se separou dele e com a ajuda de amigos juntou novas provas que comprovaram que ele o batia. Ele foi processado. Eu acho que foi correta a atitude dessa mulher, mas é preocupante saber que tem mulheres que não tem coragem de denunciar seus companheiros, por medo.” (A. 8)

Outra narrativa, de cunho pessoal, mostra situações de vida que envolveram casos de violência contra os próprios narradores/as.

“Bom no dia 30/09/16 presenciei uma violência tanto física quanto psicológica entre pai e filha. Julia e seu namorado Júnior já namoravam escondidos do pai da menina por ele ser bruto demais, numa tarde ela ia quase sempre na casa do Júnior e naquela tarde ele foi leva-la até a esquina de sua casa. Foi então quando o pai de Julia passou por eles e quando ela chegou em casa ele pegou um chinelo e bateu na menina tanto que deixou-la roxa em várias parte do corpo. [...] Ela estava com bastante medo, estava sofrendo e naquela hora ela não queria que sua guarda continuasse com seu pai... Mas bastou uma conversa e ele pediu desculpas, Hoje ele deixou ela ser feliz com seu namorado, mas às vezes é um pouco bruto com a menina Julia. (A. 18)

No caso dessas narrativas, percebe-se o processo de heterobiografização, através da narração de um sujeito que narra ao outro, e também experimenta biografar-se, a partir da reconfiguração do alargamento de horizontes, através da figuração narrativa. A representação histórica, originada da figuração narrativa na heterobiografia, consiste na “interação, de um lado, entre o saber empírico com explanação de eventos passados e, de outro lado, a formatação textual. ” Como as carências da vida prática, simbolizados a partir do pensamento histórico, surgem

constructos estéticos que fazem com que da ciência possa surgir a arte. (RÜSEN, 2015, p. 86)

As heterobiografias discentes apresentam casos de heteronormatividade e andronormatividade.

a norma política tem sua substância composta por um dístico, formado por um (obviamente) duplo paradigma: o corpo e a corporeidade em ação: isto é, o corpo masculino. Apenas se este corpo masculino e dominante tiver um comportamento sexual também dominante, portanto, hetero. Compõe-se aí uma dupla gramática política que o autor denominou andro-hetero normativa (HOWES NETO, 2017, p. 128).

E essa relação fica bem expressa, quando a experiência narrada possui um pai severo, ou um namorado possessivo e ciumento. Eles se sentem “donos” das jovens/mulheres narradas, inclusive a ponto de cometerem violência contra elas. Isso também aparece nas narrativas sobre feminicídio, explicadas anteriormente.

No decorrer das atividades realizadas com os alunos/as, algumas considerações devem ser apontadas. A pesquisa sobre feminicídio e sobre casos que envolvessem questões de gênero, ocorreu na primeira semana de novembro de 2017 e o restante da pesquisa, em janeiro de 2018, devido ao período de greve<sup>40</sup> do magistério estadual, deflagrada no dia seis de setembro, e que em novembro ganhou força no município de São Gabriel. A escola M, aderiu ao movimento, totalmente, na segunda semana de novembro, durando, aproximadamente 20 dias.

Com a greve durante o mês de dezembro de 2018, houve a reorganização do calendário letivo e, conseqüentemente, do calendário desse trabalho. De certa forma, acarretou um certo prejuízo, já que na volta, em dezembro, o foco da escola foi a realização de revisões para as avaliações do terceiro trimestre. Apesar desse infortúnio a nível de pesquisa, uma ação coletiva da greve foi importante, devido ao parcelamento de salários do funcionalismo público.

Entre os diversos relatos, um deles é muito interessante, pois o sujeito (auto) biografou-se. Jovens da faixa etária entre 13 e 17 anos de idade têm dificuldade de relatar sobre as próprias experiências.

“ Sou uma adolescente comum, cheia de sonhos e com uma fé inabalável... ou pelo menos era. Ao sair da escola fui pelo mesmo caminho que eu costumava ir ... mas, eu sentia que algo dentro de mim não queria ir

<sup>40</sup> Sobre as notícias e boletins desta greve, consultar o site: <http://cpers.com.br/category/boletins-de-greve-2017/page/8/>. Acessado em 20 de junho de 2018.

sozinha, mas lá fui eu... chegando em um certo local, parecia que tinha alguém me perseguindo, mas segui meu caminho, achei que fosse coisa da minha cabeça. Então fui em uma direção diferente para ver se realmente estava certa, e sim, eu estava. Naquele momento comecei a correr e alguém à me seguir... Até que me alcançou, me ameaçou e tentou tocar no meu corpo, comecei a gritar e chorar, como nunca tinha chorado, até que chegou um senhor e me tirou de lá, porque se não fosse ele não sei o que teria acontecido. Você pode pensar que foi culpa minha ou dizer “aposto que tava com roupa curta”, ei, eu não estava... nunca imaginei passar por isso, mas, passei e isso acabou comigo por dentro, não existe mais a menininha que muitos conheceram um dia. E sim, se eu pudesse mudar isso, eu mudaria.” (A. 13)

Esse relato (auto) narrativo tem consonância com o trabalho da narrativa de escrita de vida:

porque permite uma espécie de estado das ligações dos nossos conhecimentos nos nossos diferentes referenciais experienciais, e nas nossas formas de exprimir o nosso ser-em- relação conosco e com outrem na evolução de nossos posicionamentos existenciais, desemboca progressivamente na compreensão do pensamento e a construção de uma subjetividade autêntica passam por colocar em prática um projeto de si como autor-pesquisador por meio da reinterpretação, para si, das valorizações simbólicas coletivas e dos múltiplos referenciais para o sujeito pensar sua vida (JOSSO, 2010, p. 222 e 223).

Isso proporciona a auto narratividade enquanto ideia de que “não existe mais a menininha que muitos conheceram um dia” e “sim, se eu pudesse mudar isso, eu mudaria”.

Das atividades proporcionadas em janeiro de 2018: releitura das narrativas; diálogo sobre elas; trabalho com o conteúdo referente ao oitavo ano – sociedade no período da mineração – envolvido no texto sobre as Mulheres nas Minas Gerais do Século XIX, de Luciano Figueiredo; reelaboração das narrativas, comparando o contexto atual com a situação das mulheres do século XVIII, analisando as questões de gênero a partir das histórias de vida.

Como a maioria dos alunos da turma não entregaram as primeiras narrativas, houve a prorrogação do prazo. Nesse relato haveria a escrita de como era a imaginação quanto ao modo de vida das mulheres, no século XVIII,

A maioria das (os) jovens alunas(os) narraram que:

“A sociedade ela era dividida por várias questões mas na época dividia-se entre os com mais privilégios e os com menos privilégios porque a sociedade era bem rigorosa, Eu acho que na época os homens tinham mais liberdade do que as mulheres os homens podiam fazer muito mais coisas como falar com outras pessoas já as mulheres ficavam em casa mas elas saiam de casa para as compras, etc... A mulheres brancas e ricas tinham as mulheres negras como escravas para servilas. As mulheres pobres, elas

tinham privilégios menores e passaram por mais dificuldades. As mulheres negras sofriam preconceito pela cor e por varias outras coisas...” (A. 15)

“Acho que eles ganhavam pouco dinheiro na verdade a sociedade fazia o povo como escravos na minha opinião. Eu acho que as mulheres ganhavam menos que os homens e os homens trabalhavam a mesma coisa que as mulheres. Vou dar um exemplo trabalhando garimpando ouro. Se você nascia uma mulher branca a sociedade não te obrigava a nada que você não queira fazer e provavelmente se casaria com um homem branco rico e teriam uma fazenda cheia de escravos onde as mulheres negras e homens negros trabalhariam em troca de abrigo e comia.” (A. 11)

“Era uma sociedade com “regras” as pessoas não podiam dar sua própria opinião por conta das regras que tinha na época. Acho que as mulheres eram obrigadas a se casar com os homens que tinham uma herança boa, que pudesse sustentar a família da mulher. As mulheres brancas ricas algumas não eram felizes porque sofriam, apanhavam de seus próprios maridos. Já as mulheres negras pobres, eram vendidas como escravas, elas tinham uma marca que era feita com ferro super quente, o ferro era aplicado na pele queimando a mesma e ali deixa a marca do “escravo” (A.01)

As demais narrativas estabeleceram-se nessas mesmas condições, entendendo a sociedade em dois vieses: escravos e donos de escravos, mulheres brancas e ricas x mulheres pobres negras e escravas. Ora essas mulheres ricas sofriam abusos e eram infelizes, ora eram felizes por serem ricas. Eram unânimes quanto à condição da mulher negra: escrava que apanhava, etc.

Observa-se um discurso semântico carregado de concepções de sentido, dentro do senso comum. Explicações por meio das narrações de histórias, evidenciam “à situação do presente, carente de explicação, elabora-se simultaneamente uma perspectiva de futuro motivadora do agir. (RÜSEN, p. 52).

Abaixo, coloca-se a dimensão discente, após reescrita as narrativas, em decorrência de todas as atividades propostas. (ANEXO 3)

“Uma grande mudança ocorreu desde a antiga sociedade mineira, até os dias atuais, a mulher do século XVIII tinha basicamente, como seu único dever cuidar do lar, enquanto o homem buscava o sustento para a família. Se for comparado aos dias atuais isso chega até ser um absurdo, pois a mulher nos dias atuais tem muitas vezes esse papel invertido buscando ela o sustento familiar enquanto o homem faz o papel de “dono de casa”. Mesmo com tanto tempo tendo passado ela ainda encontra muitas dificuldades, desde espaço profissional até ter direito de voz ativa em questões sociais. O homem, por sua vez, teve de se adaptar com tamanha mudança pois viu a mulher tomando ainda mais espaço no meio social, sendo assim, o homem moderno disputa espaço com a mulher moderna.” (A. 16)

“Na época as mulheres não deveriam ler romances, pois poderia influenciar a uma mulher de forma permanente. Não podiam participar do comércio, pois aquilo tinha que ser administrado por um homem. As mulheres brancas levavam uma vida melhor do que as negras, já as negras tinham seus

destinos levados a devassidão. O dever das mulheres na época era cuidar do lar e dos filhos, e quem sustentava a casa era o homem. No século atual, as mulheres tem exercido cada vez mais o papel de protagonista, vem conseguindo cargos de empresas melhores, deixando de exercer somente o papel de dona de casa. O salário das mulheres ainda é menor do que o dos homens na sociedade atual, sendo ainda menor quando nos referimos as mulheres negras. É por essa desigualdade, em que cuidava dos filhos, que surgiram as necessidades de lutar pelos direitos femininos.” (A. 20)

Essas narrativas comparativas entre as mulheres do século XVIII e as mulheres dos dias atuais versam sobre as diferenças temporais em relação às mudanças ocorridas quanto os direitos femininos e sua inserção na sociedade.

Observa-se que a maioria das narrativas apresentam uma visão hegemônica de que, atualmente, as mulheres possuem maior liberdade, papel de protagonistas no meio profissional, mudanças comportamentais: troca de afazeres no dia a dia.

No entanto, mesmo quando se percebem as comparações feitas entre diferentes grupos sociais do século XVIII e a atualidade, apesar de todas as conquistas femininas, ainda há a identificação de problemas normativos/culturais que precisam ser combatidos: disputa de espaços entre homens e mulheres, a violência doméstica, questão de equidade salarial, luta por a garantia de direitos.

Vale dizer que todos esses apontamentos são analisados do ponto de vista da questão de gênero.

Ao responder as questões que norteiam a presente pesquisa, o primeiro questionamento: até que ponto existe igualdade de gênero, entre os discentes, no espaço escolar? As narrativas entregues demonstram que esses sujeitos ainda não se sentem à vontade para opinar ou discursar sobre a realidade que vivenciam no dia a dia escolar.

Eles preferem olhar para fora da escola. Isso pode ocorrer por ser um método novo, que em um primeiro momento, causa estranhamento. Sabe-se que a competência de leitura e escrita é uma questão de prática, logo esse método colabora para o exercício da mesma, também em aulas de história e não são em língua portuguesa, como comumente se esperava na cultura escolar.

O segundo questionamento: como as questões de gênero são sentidas, por os sujeitos, através do uso de narrativas (auto) biográficas como dispositivos de formação e conhecimento de si?

As atividades propostas serviram para desestruturar as formas como funcionava o Ensino de História na escola M:

as desigualdades só poderão ser percebidas – e desestabilizadas e subvertidas – na medida em que estivermos atentas/os para suas formas de produção e reprodução. Isso implica operar com base nas próprias experiências pessoais e coletivas [...] a ambição pode ser “apenas” subverter os arranjos tradicionais de gênero na sala de aula: inventando formas novas de dividir os grupos para os jogos ou para os trabalhos; promovendo discussões sobre as representações encontradas nos livros didáticos ou nos jornais, revistas e filmes consumidos pelas/os estudantes: produzindo novos textos: não-sexistas e não-racistas; investigando os grupos e os sujeitos ausentes nos relatos da História oficial, nos textos literários, nos “modelos familiares”; acolhendo no interior da sala de aula as culturas juvenis, especialmente em suas construções sobre gênero, sexualidade, etnia, etc. Aparentemente circunscritas ou limitadas a práticas escolares particulares, essas ações podem contribuir para perturbar certezas, para ensinar a crítica e a auto-crítica (um dos legados mais significativos do feminismo), para desalojar as hierarquias” (LOURO, 1997, p. 121 e 124).

É importante retomar que essa atividade foi desfavorecida pela greve dos professores, já que as/os jovens alunas/os estavam com o foco voltado para o período de férias que começaria na segunda quinzena de janeiro de 2018. Isso fez com que alguns não entregassem a narrativa reescrita.

Ocorre que quando o sujeito se narra traz consigo uma estimativa muito grande quanto a algumas habilidades previstas no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul. No oitavo ano o discente deve desenvolver aptidões como: **ler, escrever, descrever, registrar, questionar, comparar, reconhecer, expressar, exemplificar, diferenciar e relatar**, entre outras.

As habilidades elencadas acima desenvolvem as seguintes competências: Leitura e escrita, compreensão, resolução de problemas. Percebe-se que com as atividades propostas, por essa investigação de Ensino de História, além dessas capacidades, outras também passam a ser desenvolvidas pelos discentes: como o respeito às mulheres, compartilhar e socializar ideias, cuidar de si e dos outros.

Mesmo com certa rejeição inicial, por parte dos discentes, devido uma cultura escolar imersa no imaginário estudantil, na escola M, atende ao método tradicional que se caracteriza como “ligação entre conteúdo e método, ambos associados a uma relação autoritária entre professor e aluno e entre a hierarquia dos saberes”. (BITTENCOURT, 2005, p. 227).

O/a jovem discente é visto como mero receptor do conhecimento que é pronto e acabado. Enquanto o professor é o transmissor do conhecimento e o detentor da verdade.

Observa-se essa situação em quatro narrativas apresentadas, uma delas a proposta era que se pesquisasse algum feminicídio em São Gabriel e o fato fosse narrado pelo discente. Quando houve a entrega da narrativa, era apenas uma cópia da reportagem pesquisada. (A. 4.) Nesse caso, não houve nem emissão e socialização da opinião pessoal do sujeito pensante sobre o assunto.

Na reescrita das narrativas, em três delas (A. 13, A.14 e A. 17) (ANEXO 2) a perspectiva pareceu não passar de uma análise econômica das condições sociais e tributárias do período minerador e os dias atuais. Houve uma fuga da proposta inicial.

Por conseguinte, percebe-se que as novas metodologias são necessárias para a renovação do Ensino de História e também deve compreender que o método tradicional é uma construção social sedimentada e incorporada na cultura escolar. Motvo pelo qual se deve levar em consideração que ela não deve ser totalmente abolida e “muito do tradicional deve ser mantido, porque a prática escolar já comprovou que muitos conteúdos e métodos escolares tradicionais são importantes para a formação dos alunos e não convêm serem abolidos ou descartados em nome do “novo”, mas sim reflexões constantes (BITENCOURT, 2005, p. 229).

Apesar de todas as dificuldades encontradas: greve, cultura escolar tradicional, as práticas diferenciadas possibilitam outras vivências aos discentes, uma vez que

uma tal pedagogia sugere questionamentos, a desnaturalização e a incerteza como estratégias férteis e criativas para pensar qualquer dimensão da existência. A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva. As questões insolúveis não cessam as discussões, mas, em vez disso, sugerem a busca de novas perspectivas, incitam a formulação de outras perguntas, provocam o posicionamento a partir de outro lugar. Certamente estas estratégias também acabam por contribuir na produção de um determinado ‘tipo’ de sujeito – e essa pedagogia- assumem um caráter intencionalmente inconcluso e incompleto (LOURO, 2001, p.52)

A formulação da didática da história aponta para a oportunidade de novos trabalhos na área do Ensino de Histórica, a partir de uma nova epistemologia. Se a

escola e os professores/as se proporem a novas formas de reflexão das práticas docentes e inseri-las, no cotidiano escolar, possibilitarão “regrar questões de gênero e sexualidade, sem discriminação por orientação sexual e enfrentar possível pecha conservadora, validando sua vocação de instituição pública que visa a formação científica e à sociabilidade em regime de igualdade” (SEFFNER, 2011, p. 565).

Por fim, propõe-se que a metodologia empregada nesta pesquisa possa servir como referência dentro de uma visão interdisciplinar, já que a ação narrativa colabora para a experiência de dialogicidade, leitura e escrita dos discentes.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Se houvesse possibilidade de traduzir todos os sentimentos e constructos que ocorrem durante a realização de uma pesquisa, havendo uma descrição minuciosa e sucinta por parte da professora pesquisadora, de toda a experiência de pesquisa, certamente seria uma reflexão abrangente sobre as práticas docentes. Todavia, devido a intensidade de ser, do fazer e do ser capaz, torna-se inviável transpor para o papel, por isso se acredita que os caminhos e perspectivas de vida estão apenas em seu início.

Dessa maneira, a análise teórico-metodológica realizada durante esta investigação teve o intuito de compreender a ciência histórica, a aprendizagem histórica e o processo narrativo como processo formativo.

Não obstante, para isso, houve a necessidade de consulta de uma bibliografia sobre currículos e legislações educacionais: leis, parâmetros, bases, planos de trabalhos, projetos políticos pedagógicos, a partir de uma didática que entendesse as narrativas como possibilidade de trabalho pedagógico em aulas de História.

Revisitou-se a história da construção das noções de cidadania e do Ensino de História no Brasil, desde o século XIX até as perspectivas multiculturais da atualidade. Com isso, traçaram-se possibilidades de um ensino humanizado, fora da visão iluminista, e próxima dos estudos da Educação Histórica e do multiculturalismo embasando, assim, as questões de gênero.

Em relação aos novos desafios que os últimos governos brasileiros têm lançado para a educação, cuja visão é a melhoria do estudo, está a existência do Plano Nacional de educação e a implantação da Base Nacional Comum Curricular do Ensino Fundamental, através de um caráter prescritivo, privilegiando um Ensino de História cronológico e de visão eurocêntrica.

Mesmo que o discurso, do atual governo federal, pregue que o processo da base foi democrático e possui o objetivo educacional de garantia dos direitos de aprendizagem e formação de competências garantias nos três níveis: federal, estadual e municipal, nas redes públicas e privadas.

Ocorreu a análise da contextualização das teorias dos currículos, enquanto caminhos e possibilidades múltiplas da estrutura curricular e pedagógica da escola integrante da pesquisa, enquanto aspectos organizacionais, pedagógicos, de avaliações, a filosofia escolar, com a constatação de que existem contradições entre o Projeto Político Pedagógico e os Planos de Trabalho dos Professores.

Houve, também a caracterização da turma do 8º ano e o porquê de ela ter sido escolhida. Situando conceitos adolescência e a opção por juventude e culturas juvenis, com uma reflexão acerca da condição que se forma de um mundo cultural formado a partir de práticas relacionadas a maneira de ser dos jovens.

Observa-se que a existência os estudos sobre juventude proporcionaram a definição de políticas públicas e leis que garantam o bem-estar social destes indivíduos, como o ECA e o Estatuto da Juventude.

Em relação as questões de gênero, verifica-se que se trata de um conceito amplo cujas discussões remontam as ondas do movimento feminista do século XX, e que recebeu várias análises a partir das novas apropriações das ciências, quando passou a criticar o método tradicional científico e abriu a pesquisa para outros objetos e fontes.

Sendo assim, a década de 1960, tornou-se expoente destas críticas quando ocorreu a delimitação da categorização do termo mulher, enquanto conceito fechado e designador de universalidade e, nos anos 1980, enquanto pluralidade em que as mulheres não deveriam ser reduzidas a uma hegemonia que não dava conta da realidade vivida por muitas.

A categorização sobre o termo gênero foi efetivada nos anos de 1980, enquanto quebra do binarismo sexual, firmando o termo como um conceito culturalmente constituído e socialmente trabalhado.

Como foi revisado, o campo da História pouco debate as questões de gênero, e os trabalhos acerca do tema, baseia-se mais nas obras das histórias das mulheres e, mais adiante, Margareth Rago analisou a questão de gênero, do ponto de vista histórico no Brasil.

Nos anos 1990, questões como sexualidade, corporificação e desejo, dentro das relações de poder fizeram parte de uma crítica sobre o conceito de gênero,

enquanto constructos discursivos que desencadeiam performatividades, ou seja, ela seria discursos heteronormativos inseridos na cultura.

Assim, a complexidade do ser enquanto sujeitos, a partir de uma existência discursiva, não dá conta do todo humano, por isso se averiguou as condições materiais, construídas cultural, social e historicamente que corroboraram para a ampliação da formulação sobre heteronormatividade, enquanto fenômeno. Enquanto fenômeno cultural e histórico, impôs-se uma sociedade andronormativa, cuja base significativa amplia com a sociedade capitalista.

Reconhecer que os seres humanos são a síntese de uma dialética subjetiva e materialmente estabelecida é a capacidade de entender a partir de uma hermenêutica mais ampla.

Interessante ressaltar que organizar o aspecto educacional a partir da perspectiva do Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, configura sair da lógica conteudista e transcender para uma educação que percebe as carências de orientação da vida prática como ponto de partida para uma ação pedagógica voltada para a aprendizagem histórica.

Aprendizagem, dentro de um olhar histórico, significa a adquirir competências de nível social, cultural, cognitivo, pessoal, inseridos em uma realidade midiática.

Se a aprendizagem é algo que se concretiza no entremeio da análise da realidade vivida as narrativas (auto) biográficas e a formação da consciência histórica são peças chaves para vivenciar uma didática da história, que seja própria de uma Educação Histórica.

Por isso, a escolha da pesquisa formação enquanto procedimento que utiliza a narratividade através das (auto) biografias, enquanto dispositivos formativos em que é possível o sujeito reconhecer a si próprio e aos outros, através do processo de subjetivação. Essa subjetivação é a capacidade de ler a própria realidade, atender aos interesses, perceber as experiências e as vivências e analisar conceitos através da representação.

Reconhecer que o ato de narrar pode transformar a observação do cotidiano em interpretação de mundo é uma forma de modificação das estruturas mentais de

aprendizagem, figurando, representando e relacionando o presente em lembrança do passado.

Em função disso, nas atividades realizadas com a turma, primeiramente, faz-se uma primeira narrativa seguido de uma pesquisa sobre feminicídios. Após, trabalhou-se a discussão sobre a condição feminina na sociedade mineira no século XVIII e, novamente, realizou-se a releitura das narrativas já escritas, fez-se outra abordagem dialógica e por fim os discentes reescreverem as narrativas.

A ordenação do pensamento histórico que envolveu a presente pesquisa tem como principais concepções: heurísticas, críticas e interpretativas. Heuristicamente, é possível desenvolver estratégias pedagógicas que cause estranhamentos e desnaturalizações diante das carências da vida prática. Isso faz com que o sujeito se questione sobre a diferença entre consciência histórica e o senso comum.

O senso comum não é considerado como algo a ser descartado, mas incorporado como parte analítica. A criticidade, vem posteriormente como operação no controle das informações. E, nesse sentido, o método etnográfico de utilização de um diário de campo colabora para esse controle.

A análise das narrativas, como atividade final de utilização da ciência histórica no seu olhar de cientificidade, possui uma postura ordenada metodologicamente, que possibilita a visão multifacetada das respostas das narrativas de maneira que podem ser inferidas.

Importante salientar as etapas dos procedimentos realizados na sala de aula, foram: sensibilização da turma para as narrativas (auto)biográficas; pesquisa sobre feminicídios em São Gabriel ou Brasil; elaboração das primeiras narrativas; leitura do texto que contextualiza a condição feminina na sociedade mineira do século XVIII; discussão e reflexão sobre as relações de poder que envolveram essa sociedade; comparação entre as sociedades mineira e atual, onde há a relação com as condições de vida a partir das primeiras narrativas escritas sobre feminicídios.

Por fim, reescrevem-se as narrativas, com um novo olhar, concebido pelas atividades propostas.

Para o professor/pesquisador a pesquisa em ensino de história, a partir deste viés se configura em um estudo hermenêutico que inicia com o estranhamento,

perpassa pela criticidade termina na interpretação. Essa reconstrução ocorre tanto no campo do discente como do docente, pois este último ao se apropriar da metodologia, também se reconstrói enquanto sujeito.

Sobre a interpretação das narrativas dos discentes, feitas pelo olhar do professor/pesquisador, é possível conhecer o meio em que se fala, o que possibilita um aspecto vantajoso em relação à pesquisa puramente academicista.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa apresentaram, de certo modo, consciência da realidade vivida e criticidade quanto às relações de poder que envolvem o gênero. Porém ainda apresentam dificuldade em escrever sobre o que acontece na realidade escolar.

Essa dificuldade apontada acima pode ser multifatorial: seja porque os alunos/as não estão habituados a ler, escrever e falar de si o que torna a metodologia mais importante, pois pode servir como referência para que se trabalhe as competências de leitura, escrita, dialogicidade e argumentação.

Alguns discentes conseguiram demonstrar habilidades, como por exemplo, comparar dimensões temporais bastante distintas, no entanto, evidenciaram anacronismos. Outros ainda possuem dificuldades quanto ao aspecto de autonomia. Isso que acarretou em narrativas com análise econômica das sociedades do século XVIII e XXI, através de compilações da internet.

Evidencia-se que os discentes possuem conceitos fixos sobre relações raciais e sobre as condições das mulheres negras e brancas que evidenciam uma ideia ingênua sobre as questões de etnia e racismo.

Das experiências que as narrativas (auto) biográficas e heterobiográficas abrangeram, pode-se perceber que as experiências fundadoras refletem as condições sociais de machismo e misoginia que ainda existem no cotidiano. O processo de biografização, no Ensino de História, potencializa a ação pedagógica de diversos temas, como gênero por exemplo.

Observa-se que o exercício de práticas pedagógicas está ancorado em uma didática própria do Ensino de História, embasada no campo científico, mas que não se perpetua como mero apêndice acadêmico, pois se constitui como ente próprio,

dentro de uma realidade escolar que é considerada como campo de averiguações e investigações sobre educação.

Diante disso, acredita-se que o desfecho desta pesquisa indica que o ato narrativo pode ser usado como metodologia, no espaço escolar, ou ainda, como mediações de um trabalho interdisciplinar sério capaz de ser o articulador de uma nova concepção humanista. Ademais, ela está voltada para o ser enquanto sujeito reconhecedor de si e dos outros, com um olhar diverso, autônomo e livre.

## **6 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

**ALEXANDRE, J. M. Reestruturação curricular: Estudos de casos múltiplos sobre a implantação do Ensino Médio Politécnico no Rio Grande do Sul. 2015.**

172p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Sociologia)- Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, RS, 2015.

ANPUH. **Carta da diretoria da Associação Nacional de História ao Conselho Nacional de Educação – CNE: Subsídios da ANPUH a respeito da BNCC.** Disponível em: <<https://anpuh.org.br/2015-01-20-00-01-55/noticias2/noticias-destaque/item/4484-carta-da-diretoria-da-associacao-nacional-de-historia-ao-conselho-nacional-de-educacao-cne-reflexoes-e-subsidios-da-anpuh-a-respeito-da-bncc>> , acessado em 20/05/2018.

AZEVEDO. P. T. de. **É para falar de gênero sim! Uma experiência de formação continuada para professoras/es de história.** 2016. 87p. Dissertação de Mestrado (Mestrado em História)- Universidade Federal do Rio Grande, Porto Alegre, RS, 2016.

BERTAUX, D. **Da narrativa de vida.** In.: BERTAUX, Daniel. *Narrativas de vida. A pesquisa e seus métodos.* Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010. p. 45-61)

BITTENCOURT, C. M. F. **Identidades e ensino de história no Brasil.** In. CARRETERO, M. F. e colaboradores. **Ensino de História e memória coletiva.** Porto Alegre: Artmed, 2007.

BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos.** São Paulo: Cortez, 2005.

BOUILLOUND, J.P. **A autobiografia- um desafio epistemológico.** In.: TAKEUTI, N. M.; NIEWIADOMSKI, C. (Orgs.). **Reinvenções do sujeito social: teorias e práticas biográficas.** Porto Alegre: Sulina, 2009. P. 33-60. GEERTZ, C. *A interpretação das culturas.* 1ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

BRASIL, **Base Nacional Comum Curricular.** Disponível em <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>> Acessado em 20 de julho de 2017.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação.

BRASIL, **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental – DCN,** 1998. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>> Acessado em 20 de julho de 2017

BRASIL, **Gênero e Diversidade Sexual na Escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos,** Cadernos Temáticos da SECAD, v.4, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola\\_protege/caderno5.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/escola_protege/caderno5.pdf)> Acessado em 20 de julho de 2017

BRASIL, **Plano Nacional de Educação.** Disponível em <<http://pne.mec.gov.br/>> Acessado em 20 de julho de 2017

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** *Lei nº 9.394,* de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>

BRASIL, **Parâmetros Curricular es Nacionais para o Ensino Fundamental – Temas transversais.** PCN, 1997. Disponível em

<<http://portal.mec.gov.br/seb/index.php?option=content&task=view&id=263&Itemid=253>>

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero. Feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. **Actosperformativos e constituição de gênero. Um ensaio sobre fenomenologia e teoria feminista**. In: MACEDO, Ana Gabriela; RAYNER, Francesca (Org.). *Gênero, cultura visual e performance. Antologia crítica*. Minho: Universidade do Minho/Húmus, 2011.

CAUVIER, J. **A perspectiva autobiográfica: uma ferramenta de acompanhamento da construção identitária de adolescentes**. In.: PASSEGGI, M. da C. **Tendências da pesquisa (auto) biográfica**. (Org.), Natal: EDUFERN; São Paulo: Paulus, 2008 p. 114-130.

CAIMI, F. E. **Conversas e Controvérsias. O ensino de História no Brasil (1980-1998)**. Passo Fundo: UPF, 2001

COIMBRA, C.; BOCCO, F.; NASCIMENTO, M. L. **Subvertendo o conceito de adolescência**. *Arquivos Brasileiros de Psicologia*, v. 57, n.1, 2005, p. 2-11.

COLLING, A. M; TEDESCHI, L. A. **Ensino de história e os estudos de gênero na historiografia brasileira**. *Revista História e perspectivas*, Uberlândia (53), jan. – jun. 2015. P. 295-314.

COLLING. A. M. **As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras**. *Revista Trilhas da História*, Três Lagoas nº 8, v.4, jan-jun, 2015, p. 33-48.

CUNHA, J. L. **Aprendizagem histórica: narrativas autobiográficas como dispositivos de formação**. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, n. 60, p. 93-115, abr./jun. 2016.

\_\_\_\_\_; RÖWER. J. E. **“Ensinar o que não se sabe”: estranhar e desnaturalizar em relatos (auto)biográficos”**. *Santa Maria*, v.39, n.1, jan/abr, 2014.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 2, 22 de dezembro de 2017. Institui e implementa a Base Nacional Comum Curricular. **Diário Oficial da União**, poder Executivo, Brasília, DF, 21 de dezembro de 2017, seção 1, pg. 146.

DALL’IGNA. M. A.; CÓSSIO. M. de F. As políticas estaduais de formação continuada de professores no Rio Grande do Sul (1990-2010). In.: XXV SIMPÓSIO BRAISLEIRO. II CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1, 2011, São Paulo/SP. **Anais...**São Paulo/SP: Associação Nacional de Política e Administração da Educação, 2011, p. 1-11.

DAYRELL. J. **O jovem como sujeito social**. UFMG, nº 24, out/nov/dez 2003, p. 24-52.

\_\_\_\_\_. **A Escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil.** Campinas, voll. 28, n. 100 – Especial, outubro 2007, p. 1105 – 1128. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> acessado em 16/04/2018.

DEMO, P. **Pesquisa: princípio científico e educativo**, São Paulo: Cortez, 12 ed., 2006.

FERRAROTTI, F. **A biografia como interação.** In.: FERRAROTTI FRANCO. **História e histórias de vida. O método biográfico e a formação.** Natal: EDUFRN, 2014, p. 67-78)

FIGUEIREDO, L. **Mulheres nas Minas Gerais.** In.: PRIORE, M. D.; PINSK, C. B. **História das Mulheres no Brasil**, (Org), 10. Ed, 3ª reimpressão. São Paulo: Contexto, 2015, p. 141 a 188.

FONSECA, S. G. **A formação de professores de história no Brasil: Perspectivas desafiadoras no nosso Tempo.** In.: ZAMBONI., E.; FONSECA, S. G. (Orgs). **Espaços de Formação do Professor de História.** Campinas: Papyrus, 2008.

\_\_\_\_\_. **Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil democrático.** In. Ensino de história e cidadania. Campinas: Papyrus/FAPEMIG, 2016.

FONSECA, T. N. L. **História & Ensino de História.** 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2006.

FORTES, T. O que é menino? O que é menina? Uma discussão a partir do gênero e sexualidade nas escolas do município de Porto Velho. In.: VII SEMINÁRIO INTERNACIONAL FAZENDO GÊNERO, 1, Florianópolis/SC. **Anais ST 7 Gênero e sexualidade nas práticas escolares.** Florianópolis/SC: Universidade do Estado de Santa Catarina, 2006.

GALVÃO, C. **Narrativas em Educação. Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, 2005, p. 327-345.

GIL, C. Z. de V. **Jovens e juventudes: consensos e desafios.** Educação, Santa Maria, v. 36, n.1, jan./abr 2011, p. 25-42.

GUIMARÃES, S. **Ensinar História: Formar cidadãos no Brasil Democrático. (org). Ensino de História e Cidadania.** Campinas: Papyrus, FAPEMIG, 2016.

GÓMEZ, Á. P. **Educação na Era Digital: a escola educativa.** Porto Alegre: Penso, 2015.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O ensino de História e seu currículo: teoria e método.** Petrópolis: Vozes, 2006.

HOWES NETO, G. **Dialética & Andronormatividade: o Trabalho Pedagógico na Gramática do Capital.** 2017. 358p. Tese de doutorado (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2017.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. Tradução. José Cláudio, Júlia Ferreira. Revisão Científica. Maria da Conceição Passeggi, Maria Cristine Josso – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2010.

LEITE. M. S. **Adolescência e juventude no ensino fundamental: significações no contexto da prática curricular**. Teias, n.22 v.11, mai/ago 2010. P. 55-74.

LOURO, G. L. **Gênero, Sexualidade e Educação. Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. **Teoria Queer. Uma política pós-identitária para a educação**. Revista de Estudos Feministas, v.9, n.2, 2001, p. 541-553.

\_\_\_\_\_. **Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas**. Revista Pro-posições, v.19, n.2 (56) – maio/agos. 2008.

\_\_\_\_\_. **Currículo, gênero e sexualidade – o “normal”, o “diferente”, e o “excêntrico”**. In.: Corpo, Gênero e Sexualidade, um debate contemporâneo. 9.ed.-petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

MACHADO. F. Q. **Por uma história da juventude brasileira**. Ver. Da UFMG, s/d. pg. 6-7.

MACHADO, L. Z. **Interfaces e deslocamentos: feminismos, direitos, sexualidades e antropologia**. In.: Dossiê antropologia, gênero e sexualidade no Brasil: Balanço e Perspectivas. Cadernos Pagu. nº 43, janeiro – junho de 2014.

MAGALHÃES, M. S. **História e Cidadania. Porque ensinar história hoje?** In. ABREU, M., SOITHET, R.(Orgs). **Ensino de História. Conceitos Temáticos e Metodologia**. Rio de Janeiro: Casa de Palavra/FAPERJ, 2003.

MIGUEL. L. F.; BIROLI. Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. 1.ed., São Paulo: Boitempo, 2014.

MIRANDA, S. R. **Cultura escolar, saberes docentes e história ensinada.**, São Paulo: Editora UNESP; Juiz de Fora: EDUFJF, 2007.

MISKOLCI, R. **Teoria Queer: um aprendizado pelas diferenças**. 3ª ed. Belo Horizonte, MG: UFOP, Universidade de Ouro Preto, 2017.

MOMBERGER, C. D. **Biografia e Educação: Figuras do indivíduo-projeto**. Tradução. João Gomes da Silva Neto, Maria da Conceição Passeggi, Luis Passeggi. – 2ª.ed. . Natal, RN: EDUFRN; São Paulo; Paulus, 2008

MONTEIRO, A M.; GABRIEL. C. T. **Currículo de história e Narrativa: desafios epistemológicos e apostas políticas**. (Org). MONTEIRO. Ana Maria; et. al. *Pesquisa em Ensino de História entre desafios epistemológicos e apostas políticas*. 1 ed. Rio de Janeiro: Mauad X Faperj, 2014.

MONTEIRO, K. M. N.; MENDÈZ, N. **Gênero, Biografia e Ensino de História**. Aedos, v.4, nº11, set, 2012, p. 84 a 97.

MORIN, E.; WULF, C. **Planeta: a aventura desconhecida**. São Paulo: UNESP, 2003.

NADAI, E. **O Ensino de História no Brasil: Trajetória e Perspectiva**. Revista Brasileira de História: v.13. nº 25/26. São Paulo: 1992/1993, p. 143-162.

NORA, P. **Entre memória e história. A problemática dos lugares**. *Projeto História*, São Paulo, v. 10, dezembro 1993, p. 7 a 28.

PAVIANI, J. **Interdisciplinaridade: conceito e distinções**: 3.ed.rev, Caxias do Sul: Educ, 2014.

PEDRO, J. M. **Traduzindo o debate: o uso da categoria de gênero na pesquisa histórica**. revista História, São Paulo, v. 24, N1, p.77-98, 2005.

\_\_\_\_\_. **Relações de Gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea**. Revista TOPOI, v. 12, jan.-jun. 2011 – p.270-283.

PEREIRA, N. M.; SEFFNER, F. **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, p. 113-128, dez. 2008.

RAGO, M. **Descobrendo historicamente o gênero**. Pagu (11), 1998, p. 89-98

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Projeto Melhoria da qualidade de Ensino**. Porto Alegre. 1993

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Padrão Referencial de Currículo, 1ª versão**. Porto Alegre, 1998

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Constituinte Escolar. Fundamentação, Objetivos e Momentos da Constituinte Escolar**. Caderno 1, Texto Base, 1999.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Educação. **Princípios e Diretrizes para a Educação Pública Estadual**. Porto Alegre: Corag, 2000.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Relatório de Ações da Secretaria Estadual da Educação**. Porto Alegre, 2006.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Lições do Rio Grande. 2010**. Disponível em [http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer\\_curric.jsp](http://www.educacao.rs.gov.br/pse/html/refer_curric.jsp), acesso em 12/10/2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Lições do Rio Grande. 2010a**. Disponível em, [http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer\\_curric\\_prof\\_vol1.pdf](http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_prof_vol1.pdf), acesso em 12/10/2017.

\_\_\_\_\_. Secretaria da Educação. **Reestruturação Curricular Ensino Fundamental e Médio**. Disponível em, <http://www.educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/201702/09164831-reestruturacao->

[curricular-ensino-fundamental-e-medio-2016-documento-orientador.pdf](#). Acesso em 12/10/2017

ROCHA, A. C. da. **Memórias do Ensino de História e a Educação Brasileira: identidades, civismo e cidadania**. In.: SOUZA, Antonio Escandiel. CAMARGO, Maria Aparecida Santana (orgs). Discursos ensino e práticas socioculturais. Curitiba: CRV, 2015.

RICOUER, P. **O si-mesmo como um outro**. Campinas: Papirus, 1991.

\_\_\_\_\_. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Papirus, Unicamp. 2007

\_\_\_\_\_. **Percurso do reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2017.

RIBEIRO, R. R. **O saber (histórico) em parâmetros: O ensino da História e as reformas curriculares das últimas décadas do século XX**. Revista de Humanidades. V. 05. n. 10, abr./jun. de 2004, p. 80-126.

RÖWER, J. E. **Por uma sociologia da suspensão: Ensino de Sociologia e narrativas de si como dispositivo de formação**. 2016. 225p. Tese de doutorado (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS, 2016.

RÜSEN, J. **Razão histórica. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica**. Brasília: Editora UNB, 2001.

RÜSEN, J. **Reconstrução do passado. Teoria da história II: os princípios da pesquisa histórica**. Brasília: Editora UNB, 2007a.

RÜSEN, J. **História viva. Teoria da história III: formas e funções do conhecimento histórico**. Brasília: Editora UNB, 2007b.

RÜSEN, J. **Teoria da História. Uma ciência da história como ciência**. Tradução Estevan C. de Rezende Martins. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

SANTOS, W. B. **Adolescência heteronormativa masculina: entre a construção obrigatória e a desconstrução necessária**, São Paulo: Intermeios, 2015.

SCOTT, J. **Gênero: uma categoria útil para análise histórica**. Educação e Realidade, Porto Alegre, 16(2), jun/dez. 1990, p. 5-22.

SCHMIDT, M. A. CAINELLI, M. **A consciência Histórica como o lugar e o propósito da aprendizagem histórica**. In.: ZAMBONI, E. GALZERANI, M. C. B; PACIEVITCH, C. (Org.). Memória, sensibilidades e saberes. Campinas, SP: ed. Alínea, 2015.

SEFFNER, F. **Um bocado de sexo, pouco giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade**. Estudos Feministas, Florianópolis, 19(2); mai/ago de 2011, p, 561-572.

\_\_\_\_\_. **Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar.** Educ. Pesquisa., São Paulo, v. 39, n. 1, , jan./mar. 2013, p. 145-159.

SILVA, T. T. da. **Documentos e Identidade: uma introdução às teorias do currículo**, 7ª edição, São Paulo: Autêntica, 2015.

VARGAS. C. Z. G. **Juventude e contemporaneidade: Possibilidades e limites.** Última Década, Viña Del Mar, nº 20, jun 2004,p. 47-65.

VIANA, N. **Juventude e identidade.** Estudos, Goiânia, v.36, nº 2, jan/fev. 2009, p.145-154.

**ANEXOS**

## ANEXO 1

Feminicídio

Aluno 12

Mulher é assassinada com 8 facadas em São Gabriel

Uma mulher com 34 anos, foi brutalmente assassinada na noite de quinta-feira em São Gabriel. Ela foi morta com 8 facadas por volta das 21, no prédio onde morava, no bairro Residence. Nesta sexta-feira ela faria 38 anos.

De acordo com a Brigada Militar, os policiais foram chamados pelas vizinhas para atender a ocorrência de feminicídio. Ao chegar na residência a vítima, Estelita Saldanha Renteado, tinha sido resuscitada e levada ao hospital, onde não resistiu aos ferimentos e morreu.

Conforme informações do delegado José Soares Bastos, que investiga o caso o principal suspeito do crime é o ex-marido de Estelita, por conta de informações de vizinhos que teriam ouvido a briga. O delegado explica que os dois estavam em processo de separação e moravam em apartamentos separados, mas no mesmo prédio. O crime aconteceu no andar que o homem morava. Segundo o delegado o crime foi passionnal por que o homem não aceitava a separação da vítima.

A vítima, o suspeito e os três filhos do casal teriam jantado juntos na noite de quinta-feira. Depois, o homem teria chamado a mulher pra conversar e ela retornou ao andar onde ela mora, onde teria começado a discussão e ele agrediu ela. O suspeito de 39 anos, fugiu em uma camioneta em direção a rosario do Sul.

Na minha opinião não devemos aceitar mais esse tipo de comportamento dos homens

Acho que devem ser punidos de maneira mais severa para tentar dar mais um pouco de segurança as mulheres. Porque não devemos forçar ninguém a ficar com ninguém com ninguém. Nossa lei precisam ser atualizadas.

credeal

## ANEXO 2

REDAÇÃO: Sociedade Mineira (sec. XVIII - atualmente)

Aluno 17

No século XVIII, Minas Gerais era o núcleo extrativo de império Português (ouro e diamante), sobre a capitania, maior tributação, razão é que o índice de produção também era alto, o que justificava, eventualmente, a realização da "devolução", que eram todos os lucros de cobrança a tributos atrasados devidos nas vilas desta capitania.

Atualmente, no Brasil, a carga tributária também é altíssima, mas ela incide sobretudo tributos indiretos, em que quem paga é o consumidor, já que o tributo é inserido nos preços dos produtos e/ou dos serviços. (Luz, telefone, etc)

A sociedade mineira do sec. XVIII, possuía uma diferença marcante em relação a sociedade atual, parte do seu modo de vida era escravista. Ao contrário do resto do Brasil, a atividade de lavra dos minérios e diamantes, era explorada por homens livres, o que a tornava diferente do restante da atividade escravista do restante do Brasil e dos engenhos do Rio de Janeiro e do Nordeste montano.

A burocracia era outra marca da relação entre o estado e a sociedade, já que o estado usava rígido controle sobre a extração de capitania tendo em vista a necessidade de se controlar a extração de tributos e diamantes.

Sobrevivem nas minas Gerais do sec. XVIII seja similar a algumas regiões do norte do estado de Mato Grosso e Rondônia, em que os produtores agrícolas vivem, onde existem garimpos e muitos conflitos.

Aluno 17

ANEXO 3



Séc XVIII e Séc XXI

Aluna 16

Uma grande mudança ocorreu desde a antiga sociedade matriarcal, até os dias atuais, a mulher do século XVIII tinha basicamente como seu único dever cuidar do seu, enquanto o homem buscava o sustento da família.

Se por um lado nos dias atuais isso é algo até um pouco absurdo, pois a mulher nos dias atuais tem muito além de seu papel materno buscando ela o sustento familiar enquanto o homem faz o papel de "dono de casa".

Além disso com tanto tempo tendo um passado tão cheio de dificuldades, desde o acesso profissional até seu direito de votar em eleições locais.

O homem por sua vez, teve de se adaptar com tantas mudanças pois foi a mulher tomando ainda mais espaço no mundo social, usando o homem moderno disputa espaço com a mulher moderna.

Além disso com muitas mudanças, infelizmente milhares de pessoas ainda não se adaptaram e continuam a sofrer de problemas no mundo moderno, mantendo assim um certo machismo com diversas consequências.

