

**Ensino & Pesquisa, v. 19, nº 1, 2021**

**ISSN- 2359-4381**



***Gênero e História Pública sob a perspectiva do ensino de História***



Câmpus de União da Vitória

**Reitoria**

Profª Dra. Salete Machado Sirino

**Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação**

Prof. Dr. Renan Bandeirante de Araújo

**Direção do Campus**

Valderlei Garcia Sanches

**Expediente**

ENSINO & PESQUISA

**Online:** <http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/ensinoepesquisa/index>  
Praça Coronel Amazonas, s/nº - Caixa Postal 57 – Fone/Fax: (42) 3521-9100  
União da Vitória – PR; CEP: 84600-000  
E-mail: mkobelinski@gmail.com

**Classificação Quadrienal 2013-2016 (Qualis – CAPES)**

**B1:** Ensino;

**B4:** História, Letras, Linguística, Psicologia;

**B5:** Geografia, Ciências Agrárias, Comunicação e Informação;

**C:** Física, Astronomia, Química.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

Ensino & Pesquisa: Revista Multidisciplinar de Licenciatura e Formação Docente / Universidade Estadual do Paraná. Centro de Área de Ciências Humanas e da Educação. União da Vitória, PR.  
Vol. v.19, n. 1, abr. 2021. Quadrimestral  
ISSN 2359-4381  
1- Ciências Humanas – Periódicos. 2- Ensino – Licenciatura – Formação docente. I. Universidade. II. Estadual do Paraná. III. Centro de Letras e Ciências Humanas e da Educação. IV. Interdisciplinar.

**Realização**

PROF-FILO, campus de União da Vitória

PROF-HISTÓRIA, campus de Campo Mourão

PPIFOR, campus de Paranavaí

**Editores**

Michel Kobelinski, UNESPAR, Brasil

Everton Grein, UNESPAR, Brasil

Ricardo Desidério da Silva, UNESPAR, Brasil

**Conselho Editorial**

Dra. Conceição Solange Bution Perin, UNESPAR, Brasil

Dra Fernanda Rosário de Mello, UNESPAR, Brasil

Michele Dias Veronez, UNESPAR, Brasil

Márcia Marlene Stentzler, UNESPAR, Brasil

António Nóvoa, Universidade de Lisboa, Portugal

Gabriel Caesar Bein, UNESPAR, Brasil

Thiago David Stadler, UNESPAR, Brasil

Fernando Fernando Bagiotto Botton, UFPR, Brasil

Marcelo Diniz Monteiro de Barros, PUC-MG, Brasil.

Denise Scolari Vieira, UNIOESTE, Brasil

Karim Siebeneicher Brito, UNESPAR, Brasil

**Conselho Editorial - seção História Pública**

Michel Kobelinski, UNESPAR

Kenia Gusmão Medeiros, Instituto Federal de Goiás (IFG)

**Conselho Editorial - seção Educação**

Ana Paula Cunha Pereira, Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA)

Adilson Pereira, Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA)

**Capa © 2020 Copiright Canvas.Diagramação & arte**

By Kobelinski, M.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

### Sumário

#### Editorial

[Educação e diálogo público](#) 1-7

#### Artigos



[Abordagem do tema agrotóxico na formação de professores no contexto do ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura](#) 6-24

*Osmar Luís Nascimento Gotardi, Dario Xavier Pires*

[Falácias, pós-verdade e ensino-aprendizagem de Ciências](#) 25-38

*Jesus Cardoso Brabo*

[Sistemática filogenética em livro didático de biologia aprovado pelo PNLD](#) 39-64

*Eliziane Ribeiro, Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos, Danislei Bertoni*

#### Apresentação (Dossiê)



[Apresentação](#) 65-68

*Kenia Gusmão Medeiros, Marta Gouveia de Oliveira Rovai*

#### Dossiê

[Narrativas de re\(existências\) de mães de pessoas transgêneros e suas lutas nos espaços escolares](#) 69-79

*Sandra Teixeira Fonseca, Viviane Melo Mendonça*

[Refletindo sobre os estudos de gênero, feministas e a história pública: possibilidades epistêmicas na fronteira](#) 80-97

*Cláudia Regina Nichnig, Anna Carolina Horstmann Amorim*

[Corpo incômodo: \(re\) existências e reelaborações dos afetos em Linn da Quebrada.](#) 98-117

*Leandro Mendanha e Silva, Mateus de Andrade Pacheco*

[Percepção de alunos/as sobre gênero no Ensino de História: políticas públicas de formação docente e educação básica](#) 118-137

*Suzana Lopes Salgado Ribeiro*



[Saberes, experiências e diálogos: ensino de História, gênero e História Pública](#) 138-153

*Kenia Gusmão Medeiros, Marta Gouveia de Oliveira Rovai*

[Imagens do feminino: uma análise sob a perspectiva da história das mulheres e do livro didático como história pública](#) 154-173

*Daiane Dala Zen*

[Acervos documentais e ensino de História: reflexões sobre as dimensões públicas de um centro de memória](#) 174-190

*Maria Sílvia Duarte Hadler, Arnaldo Pinto Junior*

#### Entrevistas



[Entrevista com Sônia Wanderley](#) 191-200

*Marta Gouveia de Oliveira Rovai*



[Entrevista com Ana Carolina Eiras](#) 201-209

*Kenia Gusmão Medeiros, Marta Gouveia de Oliveira Rovai*

#### Resenhas

[Vozes urbanas: narrando experiências nas e sobre as cidades](#) 210-216

*Pedro Vagner Silva Oliveira*



Editorial

Educação e diálogo público

O uso de agrotóxicos e a produção de alimentos no Brasil é um tema controverso. Como o Ensino de Ciências tem tratado do tema agrotóxico na formação docente e quais estratégias teórico-metodológicas têm sido adotadas em nosso país. Basta lembrar que enfrentamos a maior crise ambiental de nossa história. Osmar Luís Nascimento Gotardi e Dario Xavier Pires no artigo *Abordagem do tema agrotóxico na formação de professores no contexto do ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura*, trazem aos leitores algumas respostas sobre essa polêmica.

A propagação de fake news, do negacionismo e do revisionismo conservador são extremamente danosos à sociedade. Seus efeitos são ainda mais perversos neste momento de pandemia, a qual já ceifou meio milhão de brasileiros. Enquanto o primeiro visa silenciar os acontecimentos, o segundo procura relativizá-los. Mas que metodologias as escolas podem utilizar no Ensino de Ciências para se contrapor a estes silenciamentos e relativizações? Jesus Cardoso Brabo se debruça sobre esse tema no artigo *Falácias, pós-verdade e ensino-aprendizagem de Ciências*.

Finalizando a seção de artigos livres, Eliziane Ribeiro, Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos e Danislei Bertoni avaliam os livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD/2015, em União da Vitória-PR, com o objetivo de verificar discrepâncias relacionadas à Sistemática filogenética.

Neste número, orgulhosamente publicamos o Dossiê *Gênero e História Pública sob a perspectiva do ensino de História*, organizado por nossas queridas amigas Marta Gouveia de Oliveira Rovai (UNIFAL) e Kenia Gusmão Medeiros (IFG). Elas trazem para o debate temáticas *inclusivas, sensíveis e potentes* que sensibilizam para uma educação democrática que refuta excessos, violências, intolerâncias e negação de direitos nestes tempos sombrios. As organizadoras dialogam com as talentosas pesquisadoras Sônia Wanderley (UERJ) e Ana Carolina Eiras (UFG) na seção *Entrevistas*. O dossiê foi finalizado com a resenha crítica de Pedro Vagner Silva Oliveira (UFF). Que maravilha. MUITÍSSIMO obrigado a todos por suas valiosas colaborações. Convido os leitores para explorarem reflexões instigantes que orbitam processos formativos desafiadores e necessários que entrecruzam áreas do saber e valorizam a ciência e se empenham em formar cidadãos conscientes de seu papel na sociedade. Boa leitura.

Michel Kobelinski, Editor.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.6-24>

### **Abordagem do tema agrotóxico na formação de professores no contexto do ensino de ciências: uma revisão sistemática de literatura**

**Osmar Luís Nascimento Gotardi**, Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Professor de Química no Instituto Federal do Paraná - Campus Avançado Barracão, [olngotardi@gmail.com](mailto:olngotardi@gmail.com)

**Dario Xavier Pires**, Doutor em Ciências da Saúde pela Universidade de Brasília (UnB), Professor titular no Instituto de Química e no Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), [daxpires@yahoo.com.br](mailto:daxpires@yahoo.com.br)

**Resumo:** A utilização dos agrotóxicos em processos de produção de alimentos no Brasil tem sido assunto de debates nos últimos anos, dadas as questões controversas que o uso de tais substâncias envolve. Compreendendo a relevância de que as discussões a respeito dos agrotóxicos perpassem o ensino de ciências em sala de aula na perspectiva da formação de sujeitos críticos, entende-se como fundamental que tais discussões também permeiem os processos formativos de professores. Diante disso, socializou-se, neste artigo, que se trata de recorte de um trabalho de doutoramento, uma revisão sistemática de literatura acerca da abordagem do tema agrotóxico na formação inicial e continuada de professores dentro do contexto do ensino de ciências no Brasil, tendo como objetivo compreender o que os pesquisadores têm investigado acerca da abordagem do agrotóxico nas formações docentes bem como quais estratégias teórico-metodológicas têm sido empregadas nessas pesquisas. O levantamento foi efetivado por meio da busca em 69 revistas classificadas pelo Conselho CAPES no sistema WebQualis como A1, A2 ou B1 na área de Ensino, nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e nos anais de 4 eventos científicos nacionais, considerando o período de 2009 a 2019. Obtiveram-se 30 trabalhos, os quais foram lidos na íntegra e analisados, destacando-se a tendência na realização de coleta de informações a fim de verificar as compreensões dos docentes e/ou futuros docentes sobre os agrotóxicos e sua abordagem no ensino, e também as atividades formativas caracterizadas por momentos de discussão coletiva sobre os agrotóxicos e/ou temas correlacionados.

**Palavras-chave:** Agrotóxicos, Formação Docente, Revisão de Literatura.

#### **Approach to the topic of pesticide in teacher training in the context of science teaching: a systematic literature review**

**Abstract:** The use of pesticides in food production processes in Brazil has been the subject of debate in recent years, as a result of the controversial issues that the use of such substances involves. Understanding the relevance that the discussions about pesticides permeate the teaching of science in the classroom in the perspective of the formation of critical subjects, it is understood as fundamental that such discussions also permeate the teachers' training processes. Based on that, it was socialized in this paper, which is part of a doctoral research, a systematic review of the literature on the approach to the topic of pesticide in the initial and continuing education of teachers within the context of science teaching in Brazil, aiming to comprehend what researchers have been investigated about the pesticide approach in teacher's training and what theoretical and methodological strategies have been employed in these researches as well. The search was realized by searching 69 scientific journals classified by the CAPES Council in the WebQualis system as A1,

A2 or B1 in the area of Education, in the databases Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations and Catalog of Theses and Dissertations of CAPES, and in the annals of 4 national scientific events considering the period from 2009 to 2019. 30 papers were obtained which were read in full and analyzed, highlighting the tendency in conducting information collection in order to verify the teachers' and/or future understandings teachers on pesticides and their approach to teaching, and also training activities characterized by moments of collective discussion on pesticides and/or related topics.

**Keywords:** Pesticides, Teacher Education, Literature Review.



This document was submitted to *Ensino & Pesquisa* on November 19, 2020, and published on January 25, 2021.

---

## Introdução

O uso de agrotóxicos tem sido objeto de muitos debates nas últimas décadas no Brasil, envolvendo ao menos dois posicionamentos: um relacionado à lógica econômica, segundo a qual a utilização de agrotóxicos é essencial para grande parte dos sistemas de produção rural brasileiros, e outro que adverte para os danos causados pelo emprego dos agrotóxicos às esferas do ecossistema (SOUSA e GORRI, 2019).

Diante dessa questão, Sousa e Gorri (2019) enfatizam que a compreensão das problemáticas existentes no processo de produção de alimentos no Brasil perpassa a formação de sujeitos críticos, o que envolve também discutir sobre a formação de professores.

Conforme Mezalira *et al.* (2020), os professores de ciências têm responsabilidade na oferta de uma formação crítica efetiva aos estudantes, que possibilite discutir sobre temas relevantes à sociedade, como, por exemplo, o debate acerca dos aspectos positivos e negativos do uso de agrotóxicos no meio ambiente. Nesse contexto, os autores compreendem que a formação docente está no centro da questão, quando se pensa na perspectiva de um processo de ensino-aprendizagem que esteja alinhado às demandas sociais atuais.

Considerando o exposto, buscou-se explicitar o que tem sido investigado sobre a abordagem do tema agrotóxico na formação de professores no ensino de ciências brasileiro, a partir de um levantamento de trabalhos publicados no período de 2009 a 2019.

Este artigo é proveniente de uma pesquisa de doutoramento e fundamenta-se na Revisão Sistemática de Literatura proposta por Kitchenham (2004). Concordando com a

autora, entende-se que uma revisão precisa permitir que o pesquisador analise um número razoável de materiais sobre determinado assunto, de maneira que consiga identificar possíveis deficiências no cenário de pesquisa vigente e, assim, fornecer subsídios para novas investigações.

Segundo Kitchenham (2004), a Revisão Sistemática deve ser composta por um protocolo de pesquisa em que se insira uma ou mais questões de pesquisa, além de critérios de inclusão e exclusão de produções. Assim, este texto orientou-se pelas seguintes questões: a) O que os pesquisadores têm investigado acerca da abordagem do tema agrotóxico no processo de formação inicial e continuada de professores no ensino de ciências? b) Quais estratégias teórico-metodológicas têm sido utilizadas nessas pesquisas?

Como critério de inclusão utilizou-se a presença dos descritores “agrotóxico”, “agrotóxicos” e/ou “agrotóxicos AND formação de professores” nos títulos, resumos, palavras-chave ou no corpo do texto dos trabalhos e a relação direta dos trabalhos à linha de formação docente. Como critérios de exclusão considerou-se aqueles que não apresentavam os descritores mencionados e materiais que não estavam vinculados à linha de formação de professores ou que, quando estavam, não traziam a abordagem do tema agrotóxico no processo formativo.

## **Desenvolvimento**

Realizou-se o levantamento de trabalhos sobre a abordagem do tema agrotóxico nos processos de formação inicial e continuada de professores no contexto do ensino de ciências no Brasil, por meio da busca em 69 revistas classificadas pelo Conselho de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior (CAPES) no sistema WebQualis como A1, A2 ou B1 na área de Ensino, nas bases de dados Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e nos anais dos eventos Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC), Encontro Nacional de Ensino de Química (ENEQ), Encontro Nacional de Ensino de Biologia (ENEBIO) e Encontro de Pesquisa em Ensino de Física (EPEF), considerando o período de 2009 a 2019.

A seleção das fontes de busca selecionadas para esta pesquisa deveu-se em função de sua relevância e abrangência na área de ensino de ciências em âmbito nacional. Já o

intervalo temporal foi escolhido em razão da intenção em se obter um panorama mais atualizado a respeito da abordagem do tema agrotóxico nos processos formativos de professores.

A procura pelos materiais iniciou-se com a utilização dos descritores “agrotóxico”, “agrotóxicos” e/ou “agrotóxicos AND formação de professores” nos campos de busca. No caso das revistas e dos eventos, realizou-se sua procura em seus respectivos sites. Quando estes não dispunham de um sistema de busca, procedeu-se com o uso dos descritores na ferramenta de localização e pesquisou-se o conteúdo de cada um dos trabalhos encontrados.

Na sequência, fez-se a leitura do título, resumo e palavras-chave dos exemplares obtidos, a fim de selecionar aqueles voltados à área de formação de professores. Após, realizou-se um refinamento por meio da leitura integral de cada trabalho selecionado na fase anterior.

Das publicações estratificaram-se o ano, a fonte (nome do periódico, da base de dados consultada ou do evento científico), autores, instituição de origem dos autores do trabalho, níveis de ensino em que as pesquisas foram realizadas e tipo de formação desenvolvida (inicial ou continuada), tendo sido esses dados sistematizados em tabelas para compor-se um panorama das características gerais dos materiais selecionados. Cada publicação foi codificada com a letra “P” acompanhada de um número, utilizando-se de P1 até P30.

Fez-se a análise dos trabalhos buscando compreender qual público foi contemplado nos processos de formação docente investigados, de que modo o tema agrotóxico fora inserido nessas formações e quais estratégias teórico-metodológicas os pesquisadores utilizaram para abordar os agrotóxicos junto aos professores e/ou futuros professores.

## **Resultados e discussão**

Ao final do levantamento bibliográfico obteve-se 30 trabalhos, sendo 9 artigos publicados em revistas, 8 trabalhos distribuídos entre teses e dissertações e 13 trabalhos publicados em anais de eventos científicos, os quais foram lidos integralmente e analisados.

Consultou-se 69 periódicos nacionais<sup>1</sup> classificados com Qualis A1, A2 ou B1 na área de Ensino, conforme o quadriênio 2013-2016 da CAPES. Inicialmente, obteve-se um total de 44 artigos por meio dos descritores “agrotóxico” e “agrotóxicos”. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave, somente 11 artigos se apresentaram atrelados à linha de formação de professores. Da leitura integral desses artigos, verificou-se que 9 atendiam aos critérios de investigação, sendo 1 publicado em cada uma das seguintes revistas: Currículo Sem Fronteiras, Educação & Realidade, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências, Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas, Dynamis, Revista Educação e Cultura Contemporânea, Ensino de Ciência e Tecnologia em Revista, Experiências em Ensino de Ciências e Revista Brasileira de Educação do Campo.

A Tabela 1 apresenta dados gerais dos artigos localizados: ano e periódico em que foram publicados; autorias e instituições às quais estão vinculados; nível de ensino envolvido; tipo de formação de professores abarcado (se inicial ou continuada).

---

<sup>1</sup> (A1) Cadernos Cedes (Impresso); Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas. Online); Ciência & Educação; Currículo Sem Fronteiras; Educação & Sociedade; Educação e Pesquisa; Educação & Realidade; Educação em Revista (UFMG - Online); Educação em Revista (UNESP - Marília); Educar em Revista; Ensaio: Pesquisa em Educação em Ciências (Online); Pró-Posições (UNICAMP. Online); Revista Brasileira de Educação; Revista Brasileira de Ensino de Física (Online). (A2) Acta Scientiae; Alexandria; Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemática (Online); Anais da Academia Brasileira de Ciências (Online); Areté (Manaus); Caderno Brasileiro de ensino de Física; ComCiência (UNICAMP); Contexto & Educação; Dynamis (FURB. Online); Educação e Cultura Contemporânea (Online); Educação UNISINOS (Online); Ensino em Re-Vista; Ensino, Saúde e Ambiente; Interfaces Científicas - Educação; Interfaces da Educação; Investigações em Ensino de Ciências (Online); Nuances (UNESP Presidente Prudente); Reflexão e Ação (Online); Rencima; Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia; Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências; Revista Cocar (UEPA); Revista Contemporânea de Educação; Revista de Educação, Ciências e Matemática; Revista de Educação Pública (UFMT); Revista Diálogo Educacional; Revista Educação em Questão (Online); Revista Eletrônica de Educação (São Carlos); Revista Exitus; Revista Práxis (Online); Revista Tempos e Espaços em Educação (Online); Vidya (Santa Maria. Online). (B1) Ambiente & Educação: Revista de Educação Ambiental; Ciência & Ensino (Online); Ciência em Tela; Debates em Educação; DiversaPratica: Revista Eletrônica da Divisão de Formação Docente; Educa - Revista Multidisciplinar em Educação; Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista; Ensino & Pesquisa; Experiências em Ensino de Ciências (UFRGS); Formação Docente; Inter-Ação (UFG. Online); Linhas (Florianópolis. Online); Percursos (UDESC) Online; Química Nova na Escola; Revista Brasileira de Educação do Campo; Revista Brasileira de Ensino de Química; Revista Ciência e Tecnologia; Revista Ciências & Ideias; Revista Educação em Rede: Formação e Prática Docente; Revista Eletrônica Científica

Tabela 1 - Artigos selecionados (2009 a 2019).

Publi- cação	Ano	Periódico	Autores	Instituições	Nível de Ensino	Formação
P1	2012	Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas	LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P.	UNESP	Ensino Básico	Continuada
P2	2015	Educação & Realidade	FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M.	UFSC	Ensino Superior	Inicial
P3	2015	Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista	ABREU, J. B. <i>et al.</i>	UFPA	Ensino Superior	Inicial
P4	2017	Dynamis	SOUZA, L. C. A. B.; MARQUES, C. A.	Escola Técnica de Mato Grosso e UFSC	Ensino Técnico	Continuada
P5	2017	Revista Brasileira de Educação do Campo	FONSECA, E. M.; DUSO, L.; HOFFMANN, M. B.	UNIPAMPA e UFRGS	Ensino Superior	Inicial
P6	2017	Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências	SOUZA, L. C. A. B.; MARQUES, C. A.	UFSC	Ensino Técnico	Continuada
P7	2018	Currículo Sem Fronteiras	DUARTE, T. S.; OLIVEIRA, A. M.; DOMINGOS, D. A.	UFGD	Ensino Superior	Inicial
P8	2018	Revista Educação e Cultura Contemporânea	LOPES, E. A.; BIZERRIL, M. X.	UnB	Ensino Superior	Inicial
P9	2019	Experiências em Ensino de Ciências	ADAMS, F. W. <i>et al.</i>	UFG	Ensino Básico	Continuada

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme consta na Tabela 1, os artigos apresentam pesquisas inseridas tanto na formação inicial quanto na formação continuada de professores, com predomínio do primeiro tipo. Nas abordagens em formação inicial, os cursos contemplados foram Licenciatura em Educação do Campo (P2, P5, P7, P8) e Licenciatura em Educação em Ciências, Matemática e Linguagens (P3), enquanto nas abordagens em formação continuada as pesquisas envolveram professores da educação básica (P1, P9), além de docentes do ensino técnico (P4, P6), sendo que P4 envolveu os Cursos Técnicos em Agroecologia, Agricultura e Agropecuária e P6, o Curso Técnico em Agropecuária.

Averiguou-se que na maioria dos artigos o agrotóxico apareceu como tema central das atividades de formação e/ou das discussões teóricas (P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7), sendo abordados aspectos como: a relação entre a toxicidade e o custo do agrotóxico (P1),

agrotóxico no ensino de ciências (P2), o uso de agrotóxicos nas atividades agrícolas (P3, P4, P6), suas implicações para a saúde (P5, P7) e a produção de alimentos e bioinseticidas no campo (P7). Já em dois artigos (P8, P9), o tema em questão foi abordado nos processos formativos de forma articulada a outros assuntos, sendo estes a emancipação dos sujeitos do campo (P8) e a Educação Ambiental (P9).

As estratégias teórico-metodológicas utilizadas nas pesquisas foram diversificadas. Em dois artigos (P2, P4) que tinham como foco verificar as percepções e compreensões de professores ou futuros professores sobre aspectos envolvendo os agrotóxicos, os pesquisadores coletaram dados advindos daqueles sujeitos. Para tal, utilizaram as técnicas de produção textual (P2) e de entrevista semiestruturada (P4) na busca por compreender, respectivamente, as ideias dos sujeitos quanto à abordagem do tema agrotóxico no ensino e acerca do uso dos agrotóxicos na agricultura. Outro instrumento utilizado para coleta de dados foi a produção audiovisual (P8), porém, neste caso, o tema agrotóxico foi abordado em alguns vídeos como resultante da solicitação da elaboração de material sobre o contexto social vivido pelos futuros professores.

Nos trabalhos em que foram desenvolvidas atividades formativas junto aos professores ou futuros professores, verificou-se o emprego de diferentes estratégias: pesquisa participante com abordagem do agrotóxico como tema de questão sociocientífica (P1), pesquisa participante orientada pelos Três Momentos Pedagógicos (P7), estudo de caso utilizando uma narrativa fictícia envolvendo agrotóxicos (P3), formação continuada a partir da perspectiva educacional freireana e à luz do Princípio da Precaução e das interações Ciência-Tecnologia-Sociedade (P6) e oficina de Educação Ambiental com abordagem de material sobre agrotóxicos (P9).

Ademais, o agrotóxico também apareceu como tema controverso em um artigo (P5), no qual discutiu-se a importância da inserção de Controvérsias Sociocientíficas nos processos de formação inicial de professores.

Na pesquisa na base de dados BDTD obteve-se, no início, 1205 trabalhos ao utilizar-se o descritor “agrotóxicos”, número que foi reduzido para 12 quando fez-se a busca articulada entre os descritores “agrotóxicos” e “formação de professores”. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos 12 trabalhos, averiguou-se que 4 atrelavam-se à linha de formação docente. Da leitura integral destes trabalhos (duas dissertações e duas teses) constatou-se que todos atendiam aos critérios de investigação.

Já na pesquisa no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, feita com o uso do descritor “agrotóxicos”, encontrou-se, inicialmente, 2252 trabalhos, número reduzido para 185 quando realizou-se a busca com o descritor “agrotóxicos AND formação de professores”. Com a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos 185 trabalhos, averiguou-se que apenas 8 deles estavam inseridos na linha de formação docente, sendo que 3 destes trabalhos já haviam sido selecionados na base de dados da BDTD. Assim, fez-se a leitura completa dos 5 trabalhos restantes (quatro dissertações e uma tese) e verificou-se que 4 atendiam aos critérios de investigação estabelecidos.

A Tabela 2 sintetiza dados gerais das teses e dissertações localizadas: ano em que foram defendidas; base de dados nas quais foram encontradas; tipo de trabalho (tese ou dissertação); autorias e instituições às quais estão vinculados; nível de ensino contemplado; tipo de formação de professores envolvida (inicial ou continuada).

Tabela 2 - Teses e dissertações selecionadas (2009 a 2019).

<b>Publi- Cação</b>	<b>Ano</b>	<b>Base de dados</b>	<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Autores</b>	<b>Instituições</b>	<b>Nível de Ensino</b>	<b>Formação</b>
P10	2011	CAPEs	Dissertação	KAZMIERCZAK, C. H.	UNIVALI	Ensino Básico	Continuada
P11	2013	BDTD e CAPEs	Tese	LOPES, N. C.	UNESP	Ensino Básico	Continuada
P12	2016	BDTD e CAPEs	Dissertação	RIBEIRO, D. C. A.	UFRGS	Ensino Básico, Técnico e Superior	Inicial e Continuada
P13	2016	BDTD e CAPEs	Tese	SOUZA, L. C. A. B.	UFSC	Ensino Técnico	Continuada
P14	2016	CAPEs	Tese	RIBEIRO, K. D. F.	UFMT	Ensino Superior	Inicial
P15	2019	BDTD	Dissertação	FONSECA, E. M.	UNIPAMPA	Ensino Básico	Continuada
P16	2019	CAPEs	Dissertação	FARIA, D. M.	UFMG	Ensino Superior	Inicial
P17	2019	CAPEs	Dissertação	FACHIN, J. M. A.	UFMT	Ensino Básico	Continuada

Fonte: Elaborada pelos autores.

Como pode-se verificar na Tabela 2, as teses e as dissertações apresentam pesquisas inseridas tanto na formação docente inicial quanto na formação continuada, com predomínio desta última. Nas abordagens em formação inicial, os cursos envolvidos foram Licenciatura em Química (P12, P16) e Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática (P14). Já nas abordagens em formação continuada, as pesquisas envolveram professores da

educação básica (P10, P11, P12, P15, P17), além de docentes do ensino técnico (P12, P13), sendo que P13 abarcou os Cursos Técnicos em Agroecologia, Agricultura e Agropecuária e em P12 não encontrou-se as identificações dos cursos técnicos envolvidos na pesquisa.

No que se refere ao modo como o tema agrotóxico foi inserido nos processos formativos, verificou-se que na maioria dos trabalhos ele apareceu como tema central das atividades de formação (P11, P12, P13, P14, P15), sendo abordados aspectos como: a toxicidade e o custo dos agrotóxicos (P11), o uso de agrotóxicos e as suas implicações à saúde e ao meio ambiente (P12), o emprego de agrotóxicos no meio agrícola (P13, P14) e a abordagem do tema no ensino de ciências (P15). Nos demais trabalhos (P10, P16, P17), o tema agrotóxico apareceu atrelado a outros temas, sendo estes a Educação Ambiental (P10, P17) e a alimentação (P16).

Quanto às estratégias teórico-metodológicas utilizadas nas teses e dissertações, averiguou-se uma diversidade de abordagens. Em dois trabalhos (P13, P15), cujo objetivo foi analisar as compreensões de professores a respeito dos agrotóxicos, empregou-se a coleta de dados a partir de técnicas de entrevista semiestruturada (P13, P15) e de questionários (P15). Seus autores buscaram entender o que os professores pensavam sobre o uso dos agrotóxicos no meio agrícola (P13) e a abordagem dos agrotóxicos em sala de aula (P15). Em P10 também utilizou-se a entrevista semiestruturada, todavia, neste caso, o tema foi abordado pelos professores quando questionados sobre possíveis problemas ambientais da realidade local.

Nas pesquisas em que realizaram-se atividades formativas junto aos professores ou futuros professores, recorreu-se ao uso de distintas estratégias: abordagem do agrotóxico por meio de questões sociocientíficas (P11, P13, P14), metodologia de Resolução de Problemas envolvendo o uso de agrotóxicos (P12), formação continuada balizada pelo Princípio da Precaução (P13), atividade de júri simulado acerca da liberação ou proibição do uso de agrotóxicos no Brasil (P16), análise documental de cursos de formação nos quais os professores desenvolveram alguns projetos em que o tema agrotóxico foi inserido (P10) e processo formativo com inspiração metodológica na Sociopoética a fim de entender como os professores trabalham os conflitos socioambientais vivenciados localmente (P17).

Ao realizar-se a pesquisa nas páginas dos eventos utilizando os descritores “agrotóxico” e “agrotóxicos”, encontrou-se, inicialmente, 54 trabalhos, estando estes distribuídos entre ENPEC, ENEBIO e ENEQ. Não obteve-se nenhum trabalho na busca às

páginas do EPEF. Convém frisar que não fez-se a consulta aos anais do ENPEC (2009) e do ENEBIO (2010) devido a não consecução de acesso aos respectivos materiais. Após a leitura dos títulos, resumos e palavras-chave dos trabalhos localizados, averiguou-se que 19 deles ligavam-se à linha de formação de professores. Da leitura integral destes trabalhos, constatou-se que 13 atendiam aos critérios de investigação da pesquisa, sendo 2 do ENPEC, 4 do ENEBIO e 7 do ENEQ.

A Tabela 3 apresenta dados gerais dos trabalhos: ano e evento em que foram publicados; autorias e instituições às quais estão vinculados; nível de ensino envolvido; tipo de formação docente (inicial ou continuada).

Tabela 3 - Trabalhos selecionados (2009 a 2019).

<b>Publi- cação</b>	<b>Ano</b>	<b>Evento</b>	<b>Autores</b>	<b>Instituições</b>	<b>Nível de Ensino</b>	<b>Formação</b>
P18	2010	ENEQ	GERMANO, C. M. <i>et al.</i>	UEPA	Ensino Superior	Inicial
P19	2013	ENPEC	FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M.	UFSC	Ensino Superior	Inicial
P20	2013	ENPEC	LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P.; FARIA, P. C.	UFSCAR e UNESP	Ensino Básico	Continuada
P21	2014	ENEBIO	SOARES, A. G. <i>et al.</i>	UFRJ	Ensino Básico	Continuada
P22	2014	ENEQ	FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M.	UFSC	Ensino Superior	Inicial
P23	2014	ENEQ	RIBEIRO, K. D. F.; DARSIE, M. M. P.	UFMT	Ensino Superior	Inicial
P24	2016	ENEBIO	CONRADO, D. M.; NETO, N. N.; EL- HANI, C. N.	UFBA	Ensino Superior	Inicial
P25	2016	ENEBIO	FERREIRA, L. N.; MAGACHO, L. N.; JUNIOR, A. F. N.	UFLA e UNESP	Ensino Superior	Inicial
P26	2016	ENEQ	NUNES, R. C. N. <i>et al.</i>	IFG e UFU	Ensino Superior	Inicial
P27	2016	ENEQ	PEREIRA, L. S.	UFRB	Ensino Superior	Inicial
P28	2016	ENEQ	MENEZES, J. M. S.; JUNIOR, J. B. P. S.; SILVA, R. S.	UFAM	Ensino Superior	Inicial
P29	2016	ENEQ	SIQUEIRA, K. G. R.; MENDES, A. N. F.	UFES	Ensino Básico	Continuada
P30	2018	ENEBIO	GUNTZEL, F. G.; STOCHERO, E. B.; DUSO, L.	UNIPAMPA	Ensino Superior	Inicial

Fonte: Elaborada pelos autores.

Conforme consta na Tabela 3, os trabalhos apresentados nos eventos contemplam pesquisas inseridas na formação inicial e continuada de professores, sendo a maioria voltada à formação inicial. Nesses casos, os cursos envolvidos foram Licenciatura em Ciências da Natureza (P18, P30), Licenciatura em Educação do Campo (P19, P22, P27), Licenciatura em Ciências Biológicas (P22, P24, P25), Licenciatura Intercultural Indígena (P22), Licenciatura em Ciências Naturais e Matemática - Habilitação Química (P23) e Licenciatura em Química (P26, P28). Já nas pesquisas de formação continuada, foram envolvidos professores da educação básica (P20, P21, P29).

Sobre a forma como o tema agrotóxico foi inserido nos processos formativos, averiguou-se que em 7 trabalhos o agrotóxico apareceu como tema central das atividades de formação e/ou das discussões teóricas (P18, P19, P20, P22, P26, P27, P28), sendo discutidos os seguintes aspectos: sua abordagem no ensino de ciências (P18, P19, P22), a toxicidade e o custo dos agrotóxicos (P20), a química dos agrotóxicos (P26, P27, P28) e a utilização dos agrotóxicos no Brasil e os métodos alternativos (P28). Nos demais trabalhos (P21, P23, P24, P25, P29, P30), o tema agrotóxico apareceu associado a outros assuntos, sendo estes a Educação Ambiental (P21, P29), a alimentação (P21, P25), a agricultura (P23) e a apicultura (P24, P30).

Quanto às estratégias teórico-metodológicas que balizaram as pesquisas, verificou-se uma variedade delas. Objetivando analisar as compreensões de licenciandos acerca da abordagem do tema agrotóxico no ensino de ciências, em dois trabalhos (P18, P19) recorreu-se à coleta de dados dos sujeitos utilizando-se as técnicas de questionário (P18) e de produção textual (P19). Em P29 também utilizou-se a técnica do questionário, porém, neste caso, analisaram-se as compreensões de professores de Química do Ensino Médio a respeito da Educação Ambiental, estando o tema agrotóxico inscrito em algumas questões.

Nos trabalhos em que desenvolveram-se atividades formativas, recorreu-se ao uso de estratégias diversas: abordagem do agrotóxico por meio de questões sociocientíficas (P20, P23, P24), oficinas desenvolvidas em projeto de Educação Ambiental (P21), minicursos desenvolvidos entre licenciandos participantes do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (P25), caderno didático sobre agrotóxicos aplicado aos licenciandos (P26) e desenvolvimento de unidade didática contendo atividades lúdicas (P30).

Por fim, verificou-se três trabalhos (P22, P27, P28) nos quais os materiais didáticos foram produzidos e discutidos para serem utilizados em cursos de formação inicial de professores, sendo eles os seguintes: unidade de estudo balizada pelo enfoque Ciência-Tecnologia-Sociedade e com base nos Três Momentos Pedagógicos (P22), sequência didática baseada em fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica (P27) e sequência didática com a abordagem do agrotóxico como tema sociocientífico (P28).

A partir da análise, observou-se que alguns autores possuem mais de um trabalho entre as 30 publicações selecionadas, sendo eles: Lopes (P1, P11, P20), Carvalho (P1, P20), Fernandes e Stuaní (P2, P19, P22), Souza (P4, P6, P13), Marques (P4, P6), Fonseca (P5, P15), Duso (P5, P30) e Ribeiro (P14, P23). Por meio da leitura dos textos, verificou-se que, em sua maioria, os trabalhos referem-se a produções publicadas em periódicos e/ou eventos científicos em forma de recorte de uma pesquisa maior, sendo esta a nível de mestrado ou doutorado, aspecto que levou à constatação de que o número de pesquisas desenvolvidas é ainda menor que o número de trabalhos selecionados e de que podem ser produzidas mais investigações acerca da abordagem do tema agrotóxico nos processos de formação docente no ensino de ciências no Brasil. Tal compreensão é reforçada à medida que o País tem vivido um cenário de crescimento quanto ao uso de agrotóxicos, conforme apontado por Moraes (2019) em texto disponibilizado no repositório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA).

Com relação ao tipo de formação docente envolvido nas pesquisas, verificou-se maior direcionamento dos pesquisadores em investigar os processos de formação inicial em relação à formação continuada. Neste contexto, considera-se importante o desenvolvimento de mais pesquisas que explorem a abordagem dos agrotóxicos na esfera da formação continuada de professores, dada a relevância da discussão de temas socioambientais nos processos formativos docentes e suas reflexões na prática do professor em sala de aula.

Para Schnetzler (2002), a formação continuada pode ser considerada um processo que proporciona aprendizagem e socialização, tendo como foco os problemas que os docentes elencam de suas práticas e a interação entre os colegas de profissão.

Nessa perspectiva, Vasconcelos (2015) destaca a importância da realização de cursos de formação continuada que propiciem aos professores refletirem criticamente sobre suas práticas. A autora aponta a relevância de se propor momentos de pesquisa e

observações pelo docente em suas aulas e após elas, pois dessa forma favorecer-se-á o desenvolvimento da prática reflexiva para a autonomia.

Acerca da inserção do tema agrotóxico nos processos formativos, constatou-se que, em geral, nos trabalhos investigados, os pesquisadores preocuparam-se em discutir aspectos relacionados aos agrotóxicos numa perspectiva contextualizadora, em que procuraram problematizar o uso dessas substâncias em atividades antrópicas realizadas no contexto social no qual os sujeitos da pesquisa estão inseridos.

Destaca-se, mais uma vez, a importância da discussão no meio educacional de temas socioambientais como os agrotóxicos, uma vez que compreende-se que essa abordagem favorece o desenvolvimento da contextualização em sala de aula. Em sua pesquisa voltada à área de ensino de química, Braibante e Zappe (2012) indicam que o agrotóxico é um tema que propicia a contextualização de conteúdos de química do ensino médio, considerando que as implicações da utilização dos agrotóxicos ao meio ambiente e à saúde humana têm preocupado a comunidade científica mundial.

No que tange às estratégias utilizadas nas pesquisas, destacaram-se a tendência na realização de coleta de informações a fim de analisar as compreensões dos docentes ou futuros docentes sobre os agrotóxicos e a sua abordagem no ensino, bem como as atividades formativas caracterizadas por momentos de discussão coletiva entre os sujeitos envolvidos a respeito dos agrotóxicos ou até mesmo temas correlacionados.

Nos trabalhos de Fernandes e Stuaní (2013, 2015), por exemplo, analisaram-se e discutiram-se as compreensões de uma turma do curso de Licenciatura em Educação do Campo de uma universidade, com relação à abordagem do tema agrotóxico no ensino de ciências. Para isso, solicitou-se aos discentes que produzissem textos sobre a relevância dessa abordagem bem como de que maneira o tema seria tratado na educação básica. As produções apontaram para a necessidade de entender o tema focalizado a partir de aspectos mais amplos que correspondem às diversas dimensões, tais como: econômicas, sociais, ambientais, éticas e culturais.

Em sua dissertação de mestrado, Fonseca (2019) também coletou informações dos sujeitos da pesquisa, porém, neste caso, foram professores de ciências de uma escola. Seu objetivo foi analisar as compreensões desses sujeitos sobre o tema agrotóxico e a sua abordagem em sala de aula para, a partir disso, produzir um ensaio que pudesse ser utilizado no ensino.

Segundo Chizzotti (2010), conhecer os pontos de vista dos sujeitos é pertinente na busca à compreensão de formas, conceitos e representações que eles elaboram, uma vez que constituem o foco das análises.

No artigo de Duarte, Oliveira e Domingos (2018), discorreu-se sobre algumas atividades formativas desenvolvidas com licenciandos em Educação do Campo de uma universidade, as quais se desenrolaram como extensão de um projeto realizado inicialmente no ensino básico. Conforme a pesquisa, em que buscou-se abordar o tema agrotóxico como potencializador de discussões sociais e ambientais locais, os momentos de reflexão contribuíram para a formação humanística dos licenciandos, permitindo uma visão crítica acerca da problemática social ligada ao uso dos agrotóxicos. Os autores também consideraram que o tema agrotóxico deve ser utilizado como assunto nos processos formativos de professores, dadas as suas potencialidades para a formação de docentes mais críticos e atuantes no meio social.

Compreende-se que propostas de formação inicial como a mencionada anteriormente, em que há um olhar voltado à formação humanística e crítica dos futuros professores, estão em consonância com o defendido por Imbernón (2001), de que a formação inicial precisa dotar o futuro professor de uma bagagem concisa nos âmbitos científico, cultural, contextual, pessoal e psicopedagógico, a fim de que ele assuma a tarefa educativa agindo reflexivamente com o rigor e a flexibilidade que fazem-se necessários.

Na tese de Lopes (2013), analisada nesta pesquisa juntamente com o trabalho de Lopes e Carvalho (2012) e de Lopes, Carvalho e Faria (2013), desenvolveu-se uma atividade de formação com docentes de uma escola de ensino básico, em que abordou-se uma questão sociocientífica local sobre o uso do agrotóxico e a relação entre a toxicidade e o custo do produto. Segundo a pesquisa, a discussão feita possibilitou vários caminhos para a formação de professores, a partir de estudos de materiais diversos, incluindo informações da realidade do município em que realizou-se a ação formativa. Ainda, constatou-se que os docentes passaram a idealizar suas próprias aulas a partir da interação comunicativa com os colegas de trabalho.

Zeichner (1993) reconhece a importância de o professor analisar criticamente suas práticas, tanto consigo quanto em discussões com seus colegas de trabalho, pois, assim, há mais probabilidade de perceber as próprias falhas e de aprender com os outros professores. Nesse contexto, Vasconcelos (2015) afirma que a discussão em grupos de professores

potencializa o processo de ensino-aprendizagem e entende que isso pode ser favorecido na realização de formações continuadas desta categoria.

Sobre os momentos de discussão coletiva entre os docentes, Imbernón (2001) discorre que em uma sociedade democrática é de suma importância que o desenvolvimento de capacidades reflexivas em grupo permeie os processos formativos de professores, abrindo caminho para uma efetiva autonomia profissional compartilhada.

### **Considerações finais**

Entende-se que ações formativas docentes com abordagem de temas controversos, como os agrotóxicos, são importantes, na medida em que os professores têm grande responsabilidade de propiciarem aos estudantes a inserção de temas socialmente relevantes no processo de ensino-aprendizagem.

Os trabalhos analisados neste texto evidenciaram a relevância de investigações na área de formação de professores envolvendo o tema agrotóxico. Aspectos como as implicações negativas do uso dos agrotóxicos à saúde humana e ao meio ambiente foram abordados na maior parte das produções localizadas, o que permitiu aos professores ou futuros professores envolvidos nas pesquisas refletirem sobre essa problemática e, conseqüentemente, sobre seu papel fundamental no ensino de ciências para a formação de sujeitos que tenham senso crítico e que consigam tomar decisões conscientes diante dos problemas socioambientais.

Reforça-se aqui que considera-se fundamental o desenvolvimento de ações formativas de professores em que sejam oportunizados momentos de reflexão individual e coletiva sobre a prática docente e suas inquietações, não sendo mais concebível que as formações se restrinjam à mera atualização científica e didática balizada pela transmissão linear de conhecimentos e técnicas do formador para os professores e/ou futuros professores.

A partir do exposto e diante do cenário em que o Brasil se apresenta, com o elevado uso de agrotóxicos nos processos de produção agrícola, compreende-se que a problematização do tema agrotóxico na formação de professores no ensino de ciências favorece o enriquecimento do repertório experiencial docente, à medida que possibilita-se

a criação de espaços de reflexão sobre as relações entre o ensino e a tríade ciência-tecnologia-sociedade.

Espera-se que o panorama de pesquisas aqui apresentado possa fomentar o desenvolvimento de outras no tocante ao tema agrotóxico e à formação docente, estimulando, assim, a construção e aplicação de novas estratégias teórico-metodológicas nos processos de formação inicial e continuada de professores.

## Referências

- ABREU, J. B. *et al.* Agrotóxicos: usá-los ou não? Um estudo de caso no ensino de ciências. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista**, v. 5, n. 2, p. 19-34, 2015.
- ADAMS, F. W. *et al.* Oficina de formação continuada em educação ambiental: discutindo a importância e a prática. **Experiências em Ensino de Ciências**, v. 14, n. 3, p. 598-611, 2019.
- BRAIBANTE, M. E. F.; ZAPPE, J. A. A química dos agrotóxicos. **Química Nova na Escola**, São Paulo, v. 34, n. 1, p. 10-15, fev. 2012.
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 11 ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- CONRADO, D. M.; NETO, N. N.; EL-HANI, C. N. Análise de argumentos em uma questão sociocientífica no ensino de biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Niterói, n. 9, p. 5522-5534, 2016.
- DUARTE, T. S.; OLIVEIRA, A. M.; DOMINGOS, D. A. A ressignificação curricular possibilitada por meio da temática dos agrotóxicos: um processo de compreensão do contexto para a educação do campo. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 2, p. 691-718, 2018.
- FACHIN, J. M. A. **Conflitos ambientais e currículo**: reflexões de um processo formativo escolar comunitário. 2019. Dissertação de Mestrado - Instituto de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2019.
- FARIA, D. M. **Professores em formação inicial numa perspectiva investigativa e CTS**: o ensino de ciências a partir da culinária. 2019. Dissertação de Mestrado - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.
- FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M. Agrotóxicos no ensino de ciências: uma pesquisa na educação do campo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 3, p. 745-762, 2015.
- FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M. A temática dos agrotóxicos à luz do enfoque Ciência Tecnologia e Sociedade (CTS). In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 17., 2014, Ouro Preto. **Anais do XVII ENEQ**. Ouro Preto: UFOP, 2014.
- FERNANDES, C. S.; STUANI, G. M. A temática dos agrotóxicos no ensino de ciências: as compreensões de estudantes da Licenciatura em Educação do Campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas do IX ENPEC**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.

- FERREIRA, L. N.; MAGACHO, L. N.; JUNIOR, A. F. N. Análise das atividades formativas desenvolvidas pelo PIBID: uma proposta unificadora, contextualizada, interdisciplinar e transversal na formação inicial de professores de ciências e biologia. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Niterói, n. 9, p. 5833-5844, 2016.
- FONSECA, E. M. **Abordagem de temas no ensino de ciências**: reflexões para processos formativos de professores. 2019. Dissertação de Mestrado - Mestrado em Ensino, Universidade Federal do Pampa, Bagé, 2019.
- FONSECA, E. M.; DUSO, L.; HOFFMANN, M. B. Discutindo a temática agrotóxicos: uma abordagem por meio das controvérsias sociocientíficas. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 2, n. 3, p. 881-898, 2017.
- GERMANO, C. M. *et al.* O uso da temática agrotóxicos no ensino de ciências: a concepção dos alunos do curso de Licenciatura Plena em Ciências Naturais. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 15., 2010, Brasília. **Anais do XV ENEQ**. Brasília: UnB, 2010.
- GUNTZEL, F. G.; STOCHERO, E. B.; DUSO, L. “A fantástica vida das abelhas”: produção de materiais didáticos para o ensino de ciências e biologia. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE BIOLOGIA, 7., 2018, Belém. **Anais do VII ENEBIO**. Belém: UFPA, 2018.
- IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- KAZMIERCZAK, C. H. **O impacto da formação de professores (as) em educação ambiental na rede de ensino de Itaiópolis - SC entre 2007 e 2008**. 2010. Dissertação de Mestrado - Pró-Reitoria de Pesquisa, Pós-Graduação, Extensão e Cultura, Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2010.
- KITCHENHAM, B. **Procedures for performing systematic reviews**. Technical Report TR/SE-0401, Keele University, 2004.
- LOPES, E. A.; BIZERRIL, M. X. “Imagina, eu me vi na televisão da minha sala!” A produção audiovisual e o empoderamento dos sujeitos do campo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 15, n. 40, p. 64-91, 2018.
- LOPES, N. C. **A constituição de associações livres e o trabalho com as questões sociocientíficas na formação de professores**. 2013. Tese de Doutorado - Faculdade de Ciências, Universidade Estadual Paulista, Bauru, 2013.
- LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P. Agrotóxicos - toxidade versus custos: uma experiência de formação de professores com as questões sociocientíficas no ensino de ciências. **Amazônia - Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v. 9, n. 17, p. 27-48, 2012.
- LOPES, N. C.; CARVALHO, W. L. P.; FARIA, P. C. Agrotóxicos - toxidade versus custos: uma experiência de formação de professores com as questões sociocientíficas no ensino de ciências. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS, 9., 2013, Águas de Lindóia. **Atas do IX ENPEC**. Águas de Lindóia: ABRAPEC, 2013.
- MENEZES, J. M. S.; JUNIOR, J. B. P. S.; SILVA, R. S. Utilização do tema sociocientífico “agrotóxicos” como gerador de uma sequência didática para o ensino de química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais do XVIII ENEQ**. Florianópolis: UFSC, 2016.

- MEZALIRA, E. M. *et al.* A inserção da temática agrotóxicos nas pesquisas em ensino de Ciências no Brasil. **Tear: Revista de Educação, Ciência e Tecnologia**, v. 9, n. 1, p. 1-22, 2020.
- MORAES, R. F. **Texto para Discussão 2506**: Agrotóxicos no Brasil: padrões de uso, política da regulação e prevenção da captura regulatória. Brasília: IPEA, 2019.
- NUNES, R. C. N. *et al.* Agrotóxicos e a abordagem contextualizada em química ambiental, analítica e orgânica para discentes do curso de Licenciatura em Química. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais do XVIII ENEQ**. Florianópolis: UFSC, 2016.
- PEREIRA, L. S. O ensino de funções orgânicas através da temática dos agrotóxicos: uma proposta de sequência didática para a educação do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais do XVIII ENEQ**. Florianópolis: UFSC, 2016.
- RIBEIRO, D. C. A. **Problemas ambientais causados por agrotóxicos**: uma proposta de formação de professores de química viabilizando a metodologia da resolução de problemas. 2016. Dissertação de Mestrado - Instituto de Química, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.
- RIBEIRO, K. D. F. **Formação de professores de ciências naturais em uma perspectiva interdisciplinar e crítica**: reflexões sobre a contribuição da vivência com questões sociocientíficas na mobilização e aprendizagem de conhecimentos para a docência. 2016. Tese de Doutorado - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática, Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, 2016.
- RIBEIRO, K. D. F.; DARSIE, M. M. P. A promoção do desenvolvimento de saberes na formação de docentes de ciências naturais por meio do estudo da realidade local. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 17., 2014, Ouro Preto. **Anais do XVII ENEQ**. Ouro Preto: UFOP, 2014.
- SIQUEIRA, K. G. R.; MENDES, A. N. F. Percepções dos professores de química sobre educação ambiental e a investigação do tema “agrotóxico” no livro didático. In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE QUÍMICA, 18., 2016, Florianópolis. **Anais do XVIII ENEQ**. Florianópolis: UFSC, 2016.
- SCHNETZLER, R. P. Concepções e alertas sobre formação continuada de professores de química. **Química Nova na Escola**, n. 16, p. 15-20, nov. 2002.
- SOARES, A. G. *et al.* A formação de professores na relação ensino, pesquisa e extensão: articulando ciências e educação ambiental na escola. **Revista de Ensino de Biologia da SBEnBio**, Niterói, n. 7, p. 148-159, 2014.
- SOUSA, P. S.; GORRI, A. P. Agrotóxicos no Brasil: uma visão relacional a partir da articulação Freire-CTS. **Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 19, p. 399-422, 2019.
- SOUZA, L. C. A. B. **A problematização do princípio da precaução na formação do técnico agrícola**: reflexões para o enfrentamento da racionalidade instrumental a partir de uma questão sociocientífica. 2016. Tese de Doutorado - Centro de Ciências Físicas e Matemáticas, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.
- SOUZA, L. C. A. B.; MARQUES, C. A. Agro é tech, agro é pop? Racionalidades expressas por professores do ensino técnico agrícola brasileiro. **Dynamis**, Blumenau, v. 23, n. 1, p. 58-76, 2017.
- SOUZA, L. C. A. B.; MARQUES, C. A. Discussões sociocientíficas sobre o uso de agrotóxicos: uma atividade formativa problematizada pelo princípio da precaução.

**Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências**, v. 17, n. 2, p. 495-519, 2017.

VASCONCELOS, F. C. G. C. **A formação continuada de professores de química: o uso dos recursos visuais para o desenvolvimento da autonomia**. 2015. Tese de Doutorado - Faculdade de Educação, Instituto de Física, Instituto de Química, Instituto de Biociências, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas**. Lisboa: Educa, 1993.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.25-38>

### Falácias, pós-verdade e ensino-aprendizagem de Ciências

**Jesus Cardoso Brabo**, Doutor em Ensino de Ciências pela *Universidad de Burgos* (Espanha), Professor Associado do Instituto de Educação Matemática e Científica da Universidade Federal do Pará (IEMCI/UFPA), [brabo@ufpa.br](mailto:brabo@ufpa.br).

**Resumo:** Inicialmente este texto traça um breve panorama da dinâmica e efeitos perniciosos da atual proliferação de *fake news* e teorias pseudocientíficas baseadas em falácias e outros tipos de estratégias retóricas que, sistematicamente, vem disseminando ódio e preconceito à minorias e instigando atitudes negacionistas em relação à ciência, à razão e à democracia. Em seguida, discorre sinteticamente sobre a irônica apropriação discursiva de algumas teses relativistas por pseudointelectuais conservadores. Também discute o grau de penetração dessas mesmas teses na área de ensino de ciências e as possíveis implicações educacionais de uma eventual adesão generalizada a tais pressupostos. Por fim, apresenta algumas observações metodológicas direcionadas aos que se dedicam à pesquisas na área de ensino e uma sugestão didática para tentar mitigar alguns problemas de alfabetização científica de estudantes, ocasionados pela insuficiência de práticas de análise crítica de textos acadêmicos ou de divulgação científica nas atividades escolares.

**Palavras-chave:** pós-verdade; construtivismo social; pós-modernismo; desconstrucionismo.

### Fallacies, post-truth and Science Education

**Abstract:** Initially, this text provides a brief overview of the dynamics and harmful effects of the current proliferation of fake news and pseudo-scientific theories based on fallacies and other types of rhetorical stratagems that, systematically, have been spreading hatred and prejudice towards minorities and instigating negative attitudes towards Science, reason, and democracy. Soon after that, he briefly discusses the ironic discursive appropriation of some relativist thesis by conservative pseudo-intellectuals. Then, it seeks to demonstrate a certain degree of penetration of these same theses in science education and the possible educational implications of an eventual generalized adherence to such assumptions. Finally, it presents some methodological observations directed to those dedicated to research in the teaching area and a didactic suggestion to mitigate some problems of students' scientific literacy, caused by the insufficiency of critical analysis practices of academic texts or scientific dissemination in school activities.

**Keywords:** post-truth; social constructivism; postmodernism; deconstructionism.

---

**Submissão:** 2021-01-11. **Aprovação:** 2021-05-05. **Publicação:** 2021-05-05.

---

## Introdução

Até o início dos anos 2000, para que ideias pudessem alcançar grandes públicos era necessário passar por “filtros” de determinadas pessoas ou grupos – na maioria das vezes com formação acadêmica universitária – responsáveis pelas grandes editoras, jornais, revistas, emissoras de rádio e televisão e outros veículos de comunicação em massa. Embora tais veículos historicamente tenham sido usados – principalmente por regimes autoritários – para distorcer fatos, atualmente, em sociedades democráticas, tais empresas correm o risco de ter que pagar grandes multas indenizatórias por injúria ou difamação e/ou ter que lidar com a queda de vendas de exemplares ou audiência por publicar notícias falsas ou teorias de conspiração como se fossem verdade.

Hoje esse “filtro” não existe. Qualquer pessoa pode abrir um canal de *streaming*, criar um *blog* ou publicar um livro impresso ou digital sem qualquer empecilho burocrático e quase de graça. O *Youtube* é atualmente um dos mais efetivos canais desse tipo. Em vídeos publicados nesse canal, qualquer pessoa pode dizer quase tudo o que quiser e impressionar facilmente outras pessoas com truques de edição e estratégias retóricas diversas (FALTAY, 2019).

Além disso, o advento das redes sociais, embora tenha trazido alguns benefícios para muitas pessoas, também acabou facilitando a vida de *ciber*criminosos de todos os tipos (DIAS, 2012). Desde aqueles que furtam dados para roubar ou chantagear, até o que são pagos para disseminar mentiras e ódio contra alguém ou contra grupos empresariais, políticos, étnicos etc. Antes era possível fazer isso por meio de jornais, rádio e televisão, mas era muito mais difícil, caro e com efeito em prazos mais prolongados. Hoje um simples disparo de e-mail com vírus ou mentiras via *Whatsapp* alcança um público enorme, em uma velocidade impressionante, a um custo relativamente pequeno.

Indivíduos e grupos mal intencionados já perceberam esse potencial e passaram a explorá-lo de forma bastante efetiva. A ponto de conseguir convencer muita gente a aderir a ideias “não convencionais” sobre os mais diversos assuntos. Uma reação, por um lado, de alguns conservadores endinheirados que estavam gradativamente perdendo o poder político e, por outro, de pseudointelectuais que perceberam que podiam vender livros, palestras, cursos e vídeos sobre as mais absurdas teorias pseudocientíficas conspiratórias possíveis: terraplanismo, antivacinação, terapia quântica, ideologia de gênero, entre outras. Nos casos mais graves, membros dessas duas categorias de criminosos se uniram para chegar ao poder (KAKUTANI, 2018).

Um caso interessante de união entre *cibercriminosos*, pseudointelectuais e alguns conservadores ricos aconteceu recentemente nos EUA. A jornalista Michiko Kakutani relata de forma interessante e com riqueza de detalhes esse processo em seu livro a *Morte da Verdade: notas sobre a mentira na Era Trump* (KAKUTANI, 2018).

Segundo ela, a união de conservadores, pseudointelectuais e *hackers* levou Donald Trump à presidência do EUA, explorando o fortalecimento de ideias nacionalistas, tribalistas, sensação de estranhamento, medo de mudanças sociais, ódio aos estrangeiros e o desmerecimento dos cientistas, por meio da disseminação sistemática de *fake news*. Mentiras divulgadas em escala industrial por “fábricas” de *trolls* russos. Lançadas num fluxo ininterrupto nas falas e *twitters* de Trump. Espalhadas pelo mundo todo na velocidade da luz, por perfis em redes sociais e arremessadas artificialmente a elevados níveis de audiência por meios de curtidas e visualizações, grande parte feitas por perfis falsos e robôs, mantidos por grupos criminosos nas redes sociais.

Ao longo do livro a autora tenta examinar como o descaso pelos fatos, a substituição da razão pela emoção, e a corrosão da linguagem estão diminuindo o valor da verdade, e o que isso significa para os EUA e para o Mundo.

A certa altura do livro, Kakutani (2018) comenta que a estratégia de disseminação de mentiras e teorias conspiratórias em massa não tem nada de novo. Segundo ela, o senador republicano Joseph McCarthy, durante a década de 1950 ganhou fama e seguidores ao perseguir injustamente adversários, acusando-os de deslealdade aos ideais democráticos por serem, segundo ele, adeptos do comunismo. Felizmente tal senador acabou sendo admoestado pelo senado do EUA em 1954. E, com o lançamento do *Sputnik* pelos soviéticos, em 1957, o alarmante movimento antirracionalista que havia sido apoiado por McCarthy perdeu força, dando lugar a uma corrida espacial e a uma série de esforços orquestrados para impulsionar a Ciência nos EUA.

Entre os diferentes argumentos e descrições de fatos mostrados no livro, a meu ver, um em particular merece ser discutido um pouco mais detidamente por pesquisadores da área de ensino de ciências: a suposta influência de ideias e estilos argumentativos de alguns autores – que costumam se autodenominar de pós-modernos – nas táticas de produção e justificação de ideias ultraconservadoras e pseudocientíficas amplamente disseminadas pelos apoiadores de Trump e outros governantes similares.

Para a autora, a desconstrução como procedimento crítico, cunhada por Jacques Derrida no final dos anos 1960 (segundo a qual “qualquer coisa poderia significar qualquer

coisa”), e pelo que o jornalista Tom Wolfe chamou de “a década do eu”, definiu a literatura dos anos 1970 (revivida no recente *boom* de livros de memória e *blogs* pessoais), para afirmar que a “glorificação da opinião acima do conhecimento, das emoções acima dos fatos” terminaria, em última instância, ajudando a eleger Donald Trump (KAKUTANI, 2018, p. 44).

Kakutani (2018) argumenta que, embora Trump provavelmente nunca tenha lido ou ouvido falar das obras de Derrida, Baudrillard ou Lyotard, é possível perceber em seu discurso uma irônica apropriação do estilo de negação de um suposto *status quo* com atitudes de repúdio filosófico da objetividade, típico de argumentos pós-modernistas defendidos por esses autores. Embora, é claro, a negação do *status quo* de Trump, ironicamente mire em uma suposta “dominação esquerdista” que, para ele, vinha acontecendo desde a década de 1970 nas universidades, imprensa e outras instituições de disseminação cultural.

Kakutani (2018) continua o raciocínio dizendo que, obviamente, os pós-modernistas dificilmente poderiam ser culpados por todo o niilismo atualmente difundido nos diversos países. Todavia, é fácil perceber que alguns corolários simplificados dessa corrente de pensamento se infiltraram na cultura popular e foram sequestrados pelos defensores do presidente Trump e outros pseudointelectuais de todos os tipos. Segundo a autora, a ideia principal é usar argumentos relativistas para justificar mentiras e teorias pseudocientíficas, tal como o criacionismo e a negação da influência humana nas mudanças climáticas. Como uma evidência dessa constatação a autora, descreve que:

Até mesmo Mike Cernovich, o notório *troll* da direita alternativa e teórico da conspiração, mencionou o Pós-modernismo em uma entrevista de 2016 para a *The New Yorker*: “Olha, eu li teoria pós-moderna na faculdade. Se tudo é uma narrativa, então precisamos de alternativas para a narrativa dominante.” E acrescentou: “Eu não pareço um cara que lê Lacan, pareço?” (p. 32)

As ideias de Jacques Derrida, segundo Kakutani (2018), são umas das mais utilizadas pelos pseudoteóricos da direita. Segundo a autora, Derrida não apenas rejeita qualquer metanarrativa, como enfatiza a extrema ambiguidade e instabilidade da linguagem. O processo de “desconstrução” recomendado por ele para descrever um tipo de análise textual a textos literários, filosóficos, sociológicos e históricos, se tornou uma arma de justificação para os pseudointelectuais de vários espectros, uma vez que:

A desconstrução postulou que todos os textos são instáveis e irredutivelmente complexos, e que os significados, eternamente variáveis, são imputados pelos leitores e observadores. Ao se concentrar nas possíveis contradições e ambiguidades de um texto (articulando os argumentos com uma prosa deliberadamente empolada e pretenciosa), [Derrida] promulgou um

relativismo extremo que foi, em última análise, niilista em suas implicações: qualquer coisa poderia significar qualquer coisa; a intenção do autor não importava e não podia ser discernida objetivamente; não havia uma leitura óbvia ou de senso comum, já que tudo tinha uma infinidade de significados. Em suma, não existia uma verdade (KAKUTANI, 2018, p. 38).

Outro movimento intelectual influente na atual cultura pseudointelectual conservadora, segundo Kakutani (2018), foi aquele que jornalistas como Christopher Lasch chamou de “a cultura do narcisismo” e que Tom Wolfe denominou de “A década do eu” (p. 43). Durante a década de 1970 alguns escritores e acadêmicos passaram a concentrar esforços para escrever sobre si mesmos, ou seja, “sobre as menores e mais particulares verdades que podem existir: seu próprio eu”. Para Kakutani (2018, p. 46), isso foi acontecendo à medida que a busca por verdades mais amplas se tornava cada vez mais fora de moda no mundo acadêmico, e que a vida cotidiana começava a parecer mais instável.

A própria natureza desse tipo de literatura narcisista culminou na valorização da capacidade do autor de “tocar” a sensibilidade e sentimentos das pessoas, mas do que usar argumentos lógicos ou fatos para corroborar afirmações e conclusões. A capacidade retórica de persuadir leitores, com nuances poéticas e sentimentais, passou a valer mais do que qualquer outra coisa.

Essa valorização excessiva da subjetividade também acabou sendo apropriada às avessas pelos pseudointelectuais conservadores para justificar relativismos de raça, etnia, classe social, religião e todos os tipos de movimentos antagônicos aos movimentos feministas, de igualdade racial e de outras bandeiras de lutas de diversas minorias progressistas (KAKUTANI, 2018).

Não foram somente os pseudointelectuais que se apropriaram das teses e estratégias retóricas e estilo discursivo pós-modernista. Autores de diversos campos de conhecimento e atuação até hoje fazem uso dessas “ferramentas”. Inclusive vários pesquisadores da área de ensino de ciências. Por isso, a seguir, discutiremos algumas críticas a esse respeito, feitas por pesquisadores da própria área, e, em seguida apresentaremos algumas sugestões metodológica e didáticas para mitigar eventuais problemas da falta de prática de muitos estudantes em analisar criticamente textos acadêmicos ou de divulgação científica (ZEIDLER, 1997).

## **Penetração do pós-modernismo na área de ensino de ciências**

É importante esclarecer que, embora livros como os de Kakutani (2018) e McIntyre (2018) tenham dado um novo destaque a irônica apropriação do radicalismo discursivo pós-moderno pelos conservadores, essa controvérsia já vinha sendo posta em discussão a algum tempo, de forma bastante crítica no interior da academia. O livro *Higher Superstition* (GROSS e LEVITT, 1994) e o episódio conhecido como *Sokal Hoax* (SOKAL e BRICMONT, 1997) expuseram sérias críticas às teses e retórica pós-modernistas e acabaram estimulando uma série de análises críticas da penetração dessas ideias em diferentes áreas do conhecimento. Um pouco antes disso, alguns filósofos da Ciência já haviam tecido sérias críticas às teses pós-modernistas. Mario Bunge (BUNGE, 1991), por exemplo, descreveu que a maior parte do trabalho no campo é "uma caricatura grotesca da pesquisa científica". Larry Laudan (LAUDAN, 1990) classificou tais ideias como "a manifestação mais proeminente e perniciosa do anti-intelectualismo em nossos dias".

Por outro lado, a partir de década de 1990, alguns pesquisadores da área de ensino de ciências começaram criticar o uso de referenciais teóricos eminentemente piagetianos que, desde a década de 1970, dominavam as pesquisas na área. A partir daí, alguns deles começaram a buscar referenciais teóricos alternativos para suas pesquisas e práticas de ensino. O chamado Construtivismo social foi um dos referenciais que passaram a ser direta ou indiretamente utilizados por diversos pesquisadores da área de ensino de ciências na época (PHILLIPS, 1995; MATHEWS, 1998, SLEZAK, 2014). Embora seja possível encontrar outras influências de natureza pós-modernista na área, o Construtivismo social parece ter recebido mais atenção dos críticos. Portanto, por questões de limitação de espaço, vamos focar a discussão nos principais pressupostos e críticas de tal abordagem no interior da área de ensino de ciências.

David Bloor, um dos mais influentes representantes do construtivismo social, em seu livro, publicado originalmente em 1976, *Conhecimento e imaginário social* (BLOOR, 2009), lançou o chamado Programa Forte de Sociologia de Edinburgo. No livro, Bloor anunciou a inauguração de um empreendimento radical destinado a substituir a filosofia e epistemologia "tradicionais", com a alegação principal de que as ciências, mesmo as exatas como Física e a Matemática, são tão dependentes de fatores sociais – como convenções, interesses, tradições e prestígio – quanto o são dos fenômenos físicos observáveis ou da necessidade lógica abstrata. Uma vez que, no fim das contas, as teorias científicas são escolhidas por convenção, eventuais teorias alternativas tem igual valor.

Embora alguns autores e o próprio Bloor apontem o livro de Kuhn (1962) como o principal indutor do chamado Programa Forte<sup>1</sup>, Slezak (2014) analisando de modo mais detalhado a obra de Bloor, notou que um dos argumentos essenciais usados para defender a tese relativista de igualdade do valor de teorias é claramente uma falácia *non sequitur* da tese epistemológica de Duhem-Quine. Vejamos.

A tese de Duhem-Quine afirma que não pode haver inferência direta a partir de dados observacionais a qualquer teoria em particular, uma vez que indefinidamente muitas teorias são igualmente compatíveis com a mesma evidência empírica (SLEZAK, 2014, p. 1038). Dito de outra forma, em face de dados empíricos refutatórios, se pode sempre manter uma proposição teórica por meio de ajustamentos em hipóteses auxiliares que sejam parte integrante de toda a teoria.

O que Bloor e outros pos-modernistas parecem não levar em consideração é o fato de que, embora a tese de Duhem-Quine derrube por terra certas ilusões de realistas ingênuos, isso não impede que cientistas utilizem inferências abdutivas<sup>2</sup> para decidir objetivamente entre teorias. Ou seja, outras considerações podem ser invocadas para explicar a preferência por determinada teoria sobre outras que sejam “igualmente consistentes” com os dados observacionais ou experimentais. Boyd (1983) explica que a subdeterminação de teorias por todas as evidências observacionais possíveis não torna teorias rivais indistinguíveis pela via de outros critérios, tais como simplicidade, fecundidade, coerência, abrangência e poder explicativo. Critérios que, de fato, são bastante valorizados pela comunidade científica. Bloor (2009) parece não ter considerado essa possibilidade e, aparentemente, se apoiou na tese de subdeterminação de Duhem-Quine para pregar a adoção de um paradoxal relativismo radical<sup>3</sup>.

Segundo Slezak (2014), Bloor respondeu a algumas críticas à primeira edição de seu livro, entre as quais a do próprio Laudan (1981 apud SLEAK, 2014), adulterando e suprimindo vários trechos na segunda edição, a fim de evitar as críticas mais perturbadoras<sup>4</sup>, acusando seus críticos de que “algum nervo havia sido tocado” e que continuava com a intenção de “despojar limites acadêmicos” que “planejam manter algumas coisas bem escondidas” (Bloor, 1976 apud

---

<sup>1</sup> Embora o próprio Kuhn tenha repudiado enfaticamente essas ideias como "absurdas", como "desconstrução enlouquecida", se alistando "voluntariamente nas 'guerras científicas' do lado dos cientistas" (Zammito, 2004).

<sup>2</sup> A melhor explicação provavelmente é verdadeira se, além de comparativamente superior às demais, for boa em algum sentido absoluto. [...] em contraste com os argumentos dedutivos, a conclusão não segue logicamente das premissas e depende de seu conteúdo. E que, em contraste com os argumentos indutivos, ela não necessariamente consiste na extensão uniforme da evidência. (CHIBENI, 1996, p. 2).

<sup>3</sup> A tese “tudo é relativo” é autocontraditória em si. É como dizer “ouça o que eu digo, não ouça a ninguém”.

<sup>4</sup> Segundo Sleak (2014), apesar de fazer mudanças substanciais na segunda edição do seu livro projetado para evitar as críticas fatais de Laudan (1981), em seu prefácio, Bloor nega que ele tenha feito alterações.

SLEZAK, 2014). Ou seja, usou da falácia *ad hominem*, dizendo que críticas não se deviam à implausibilidade de suas ideias, mas a segredos desconfortáveis que seus críticos desejariam esconder. Para incrementar ainda mais o uso dessa falácia, Bloor dedicou um capítulo inteiro da segunda edição de seu livro para fazer uma espécie de psicanálise de seus oponentes, especulando sobre as “fontes de resistência” ao Programa Forte, que ele atribui a motivos ocultos, de fato primitivos, envolvendo o medo da sociologia e da dessacralização da ciência e de seus mistérios (SLEZAK, 2014).

As críticas não impediram que as ideias de Bloor fossem amplamente difundidas e utilizadas desde então<sup>5</sup>. Por exemplo, Steve Woolgar também alega rejeitar a tradicional “ideia persistente de que a ciência é algo especial e distinta de outras formas de cultura e atividade social” (WOOLGAR, 1988). Bruno Latour é outro discípulo que, apesar de ter suas principais obras criticadas pelo próprio Bloor – acusando-o de distorcer os fundamentos do programa forte (BLOOR, 1999) – figura entre os autores mais citados nos textos acadêmicos de natureza pós-moderna. Latour imergiu em estudos antropológicos em laboratórios e centros de pesquisa para provar suas teses de que fatos são inventados, que não existem como acesso natural, sem mediação e imparcial à verdade, que estamos sempre prisioneiros de linguagem, que sempre falamos de um ponto de vista particular e assim por diante (LATOURE, 2004, p. 230).

Assim como Kakutani (2018) notou o uso do desconstrucionismo de Derrida nos discursos dos pseudointelectuais conservadores, Lehman (1991) também afirmou que tal artifício retórico é amplamente utilizado por discípulos próximos de Bloor. Por exemplo, segundo Lehman (1991), o livro de Latour e Woolgar (1986) adota o duplo sentido desconstrucionista e uma postura de indiferença niilista que os protege de qualquer crítica.

De acordo com o princípio de refletividade, eles adotam a noção de que seu próprio texto (como a ciência que descrevem) não tem “significado real”, sendo “um conceito ilusório ou, pelo menos, infinitamente renegociável” (LATOURE; WOOLGAR, 1986).

Sinteticamente falando, o que parece é que no lugar dos equívocos epistemológicos dos realistas ingênuos<sup>6</sup> sobre ciência e a preexistência independente do mundo, o construtivismo social, de autores como Bloor, Woolgar e Latour, compartilham a tese relativista social, segundo a qual as teorias científicas são meramente “ficções”. Produto de forças, interesses e outros aspectos históricos contingentes do meio em que surgem. Ou seja, as ideias

---

<sup>5</sup> Particularmente creio que, de certa forma, essas críticas ajudaram a dar ainda mais visibilidade as ideias de Bloor e atrair a atenção de acadêmicos interessados em se opor ao *status quo* científico.

<sup>6</sup> Ou seja, a crença de senso comum que as todas as coisas simplesmente existem independentes da percepção e representações mentais dos seres humanos.

e o conteúdo das teorias científicas não são explicações ou descrições do mundo, mas produtos socialmente negociados por algumas comunidades do discurso e constituídos inteiramente por consenso social. Para eles, a descoberta científica é uma questão de prática interpretativa e os “gênios” não tem influência no padrão de descoberta na ciência (LATOURE; WOOLGAR, 1986). Reiteradamente, tentaram provar a inexistência de qualquer objetividade científica baseada na lógica, evidências e razão. Para eles, ao final das contas, teorias científicas são produzidas apenas pelos efeitos causais do contexto local historicamente contingente, tal qual qualquer outra crença socialmente construída.

Para Slezak (2014), não poderia haver desafio mais fundamental para a educação científica do que o proposto pelo construtivismo social adotado por Bloor, Woolgar e Latour. Uma vez que tais ideias, como vimos, negam as noções de racionalidade, verdade e evidência e às substituem por moda, negociação e consenso. Nesta visão, a ciência é uma instituição social como qualquer outra. De acordo com o construtivismo social, não pode haver diferença entre verdadeiro e falso, fato e ficção, justo e fraudulento. Nesse sentido, as maiores realizações do intelecto humano criativo são meramente acidentes de contexto social. Isaac Newton teve a sorte de estar no lugar certo na hora certa (SLEZAK, 2014, p. 1051).

Ainda olhando do ponto de vista educacional, se o conhecimento científico é intrinsecamente o produto de fatores “externos”, em vez de considerações “internas” de evidência e razão, como prega o construtivismo social, é uma ilusão imaginar que a alfabetização científica possa servir para estimular a capacidade de pensamento crítico ou crença racional (MATTHEWS, 2012). No final das contas, sob esses pontos de vista, já que as teorias científicas são meramente uma questão de consenso social, a educação se torna doutrinação e a pedagogia propaganda. Se ajustando perfeitamente às atuais acusações dos pseudointelectuais conservadores.

Como podemos ver, embora não se preocupe principalmente com questões educacionais, inevitavelmente, adoção das teses principais do construtivismo social pode ter implicações dramáticas para o ensino de ciências. Acima de tudo, o relativismo inerente às teorias construtivistas sociais torna impossível que os professores ofereçam os fundamentos intelectuais usuais para distinguir ciência do absurdo. Como as virtudes cognitivas racionais das teorias são irrelevantes ao seu *status* social, não se pode reclamar que algumas opiniões são falsas ou implausíveis ou sem mérito intelectual explicativo. Por exemplo, segundo Slezak (2014), se as teses do construtivismo social estivessem corretas, não se poderia ensinar que o *lisenkoísmo* soviético ou a *eugenia* de Hitler eram perversões da verdade científica. O sucesso

da aceitação temporária dessas pseudoteorias em determinadas comunidades científicas deveria contar *ipso facto* como exemplo corriqueiro de realização científica. Pseudociências como parapsicologia e astrologia estariam apenas fora de moda ao invés de cientificamente erradas (SLEZAK, 2014, p. 1032).

Alguns autores da área de ensino que aderiam abertamente às teses construtivistas sociais em pesquisas e práticas de ensino de ciências, tais como as aparecem no final de um livro de sugestões de experiências escolares de Collins e Pinch (1992), em vez de conceber a educação científica como fomentando a compreensão e pensamento crítico, defendem a valorização das discussões e “renegociações”. Segundo eles, imprecisões de medida em experimento escolares simples, como a determinação do ponto de ebulição da água, ilustram melhor os “truques” da ciência profissional de fronteira do que qualquer universidade ou laboratório comercial com seus resultados previsíveis e bem ordenados. Já que, nesse momento, tal como em momentos que grandes cientistas fizeram suas descobertas, há diferentes opiniões pairando no ar para explicar e/ou reconciliar. E tal como acontece em sala de aula, é a autoridade científica que decide (o professor)! Que leva a ordem a esse caos, transmutando as palhaçadas desajeitadas da ciência coletiva do Golem<sup>7</sup> em um mito científico limpo e arrumado (COLLINS e PINCH, 1992, p. 150).

Uma busca simples em bases de indexação de revistas ou teses e dissertações de programas de pós-graduação pode nos dar a dimensão do quanto as ideias pós-modernistas do construtivismo social, do desconstrucionismo e o do narcisismo vem influenciando uma razoável quantidade de autores da área de ensino de ciências no Brasil.

No caso das ideias de Derrida, Bloor, Woolgar e Latour, basta procurar pelo nome desses autores nos sistemas de busca para se ter a dimensão da influência deles na área. Evidentemente, nem todos os artigos encontrados na busca se fundamentam completamente no desconstrucionismo ou construtivismo social, alguns inclusive os criticam, mas uma passada rápida de olhos nos títulos e resumos nos dá uma ideia da penetração desses autores na literatura de pesquisa da área de ensino de ciências.

Embora manuscritos com influências do movimento narcisista descrito por Kakutani (2018) sejam mais difíceis de encontrar, por conta da diversidade de autores de referência, é

---

<sup>7</sup> Uma metáfora que os autores usaram para se referir a Ciência. Segundo eles, um Golem é uma criatura da mitologia judaica. Um humanoide feito pelo homem de barro e água, com encantamentos e feitiços. Cresce e fica um pouco mais poderoso a cada dia. Ele seguirá ordens, fará seu trabalho e protegerá do inimigo sempre ameaçador. Mas é desajeitado e perigoso. Sem controle, um Golem pode destruir seus mestres com seu vigor. (COLLINS e PINCH, p. 1).

possível inferir que vários de seus princípios estilísticos e retóricos são amplamente usados nas chamadas pesquisas narrativas, que se disseminaram na área de ensino a partir da década de 1990 e continuam sendo produzidas em diferentes programas de pós-graduação no Brasil e no exterior. Alguns autores que desenvolvem esse tipo de pesquisa, costumam defender que tal estratégia investigativa busca apreender o sentido da experiência dos sujeitos, abrindo espaço para a expressão de sua subjetividade. Jean Clandinin e Michael Connelly, autores mais citados nos trabalhos dessa natureza, por exemplo, defendem que usar a metodologia da investigação narrativa é adotar uma visão particular da experiência como fenômeno em estudo (2006, p. 477). Embora, à primeira vista, isso pareça cientificamente pertinente e inofensivo, na prática, a valorização excessiva da descrição profunda da subjetividade de poucos indivíduos abre flancos para ocorrência de descrições inverídicas e/ou excesso de futilidades de valor científico duvidoso (FREUND, 2009; KAKUTANI, 2018).

Como tentei explicitar, não é difícil constatar que a área de ensino de ciências, assim como várias outras, também tem sido fortemente influenciada pelas ideias pós-modernistas anteriormente descritas. Embora seja uma falácia, e até mesmo leviano, generalizar que tal influência tenha afetado o valor científico dessas obras, diante dos argumentos discutidos até aqui, não parece de todo absurdo sugerir que, enquanto cientistas, possamos fazer uma análise autocrítica de nossos trabalhos, a fim de verificar se inadvertidamente apoiamos alguns de nossos argumentos em meras falácias pós-modernistas anteriormente comentadas, ou qualquer outra estratégia retórica falaciosa, seja qual for o referencial teórico adotado.

Fazer autocrítica é uma atitude importante para qualquer pessoa, mais ainda para aquelas que se consideram cientistas. O próprio Latour, por exemplo, ao tomar conhecimento das apropriações indevidas de alguns seus princípios por negacionistas do aquecimento global, declarou:

(...) o erro que cometi foi acreditar que não havia maneira eficiente de criticar fatos, exceto afastando-se deles e direcionando a atenção para as condições que os tornaram possíveis. Mas isso significava aceitar de forma demasiadamente acrítica quais eram as questões de fato (LATOURE, 2004, p. 231).

Pregando um “retorno à atitude realista” (p. 232) e usando uma analogia de exércitos em guerra – mesmo reconhecendo que teorias da conspiração em voga se tratam de uma deformação absurda de seus argumentos – Latour comparou seus antigos argumentos às armas contrabandeadas através de uma fronteira difusa para o partido errado (LATOURE, 2004, p. 230), e complementou dizendo que:

Isso não significa para nós mais do que para o oficial [do exército] que estávamos errados, mas simplesmente que a história muda rapidamente e que não há crime intelectual maior do que lidar com os desafios do presente com equipamento de um período mais antigo. Seja qual for o caso, nosso equipamento crítico merece tanto escrutínio crítico quanto as despesas do Pentágono (LATOURE, 2004, p. 231)

## O que podemos fazer?

Ser capaz de raciocinar logicamente e evitar o uso de falácias é claramente uma parte importante da alfabetização científica. Embora acredite que não seja necessário ensinar a fundo elementos de lógica formal, creio que os professores devem ter o compromisso de utilizar e disseminar práticas de análise crítica de ideias, tal como nos recomenda Matthews (1998):

[...] é preferível que os alunos enfrentem uma autêntica luta para compreender as perguntas simples do que apenas repetir as panaceias populares ou os preconceitos dos seus professores sobre as questões complexas. É melhor passar o tempo a ler Carnap do que apenas a repetir *slogans* antipositivistas; melhor parar e ler Galileu e Newton do que apenas repetir os mantras pós-modernistas; melhor trabalhar em alguns problemas em lógica do que apenas transcender a lógica (MATTHEWS, 1998, p. 169).

A menção de Mathews ao uso de *slogans* antipositivistas é um alerta para que pesquisadores da área de ensino de Ciências tomem precauções para evitar, inadvertidamente ou não, o uso da falácia do espantalho. Ou seja, evitem criar monstros imaginários para se contrapor. Uma atitude que costumo chamar de complexo de Dom Quixote. Assim como Mathews (1998), também acredito que essa atitude traria enormes benefícios às pesquisas da área de ensino de ciências.

Mas os benefícios com cuidado de identificação, refutação e prevenção ao uso de falácias vão bem além dos cuidados na elaboração de escritos acadêmicos. Existem algumas pesquisas que apontam o valor do uso de estratégias retóricas e falácias no ensino e na formação de professores de ciências (JUNGWIRTH, 1987; ZEIDLER, 1997; BAILIN, 2002, ASSIS e SILVA, 2009; HIGINO e SILVA, 2016) e que defendem que o ensino e a prática de identificação de falácias é uma parte essencial do ensino-aprendizagem de argumentação científica. Formalizar os raciocínios próprios pode levar a benefícios úteis, tais como clareza de pensamento e de expressão, objetividade e maior confiança. A capacidade de analisar argumentos também auxilia a fornecer um critério para saber quando se retirar de discussões que provavelmente seriam inúteis (ALMOSSAWI, 2017, p. 6).

Para ser um leitor competente, não basta ser capaz de ler e entender um texto, mas também é necessário ser capaz de lê-lo criticamente e inferir, por exemplo, se os dados e

argumentos são credíveis. Ler significa entender, interpretar, analisar e criticar textos. Esse é o significado básico de alfabetização científica (NORRIS e PHILLIPS, 2003).

Como professores de qualquer disciplina devemos esclarecer nossos alunos sobre eventuais usos de estratégias retóricas maliciosas e todas as implicações que elas podem trazer. Fazê-los perceber que – embora a Ciência e a Filosofia, de fato, ainda não possam nos fornecer a verdade definitiva sobre certas questões profundas – podemos usar raciocínio lógico, fatos e evidências para argumentar racionalmente e chegar a uma conclusão ponderada sobre assuntos menos abstratos e cotidianos, como saber a verdade sobre quem desviou recursos públicos, quem não cumpriu as promessas, quem maltratou pessoas ou quem distorceu fatos para prejudicar ou beneficiar quem quer que seja.

Um bom exercício educativo seria expor frequentemente aos estudantes as características e exemplos dos principais tipos de falácias, tratadas, por exemplo, em Schopenhauer (2014) ou Almoosawi (2017), e, em seguida, dar-lhes oportunidades de examinar criticamente diferentes materiais discursivos (artigos, notícias de jornais, entrevistas etc.) em busca de eventuais indícios de uso dessas estratégias retóricas e, em seguida, discuti-los na turma. Assim, gradativamente, esses alunos teriam maiores chances de apurar sua sensibilidade crítica. A manutenção da democracia depende disso.

## Referências

- ALMOSSAWI, A. **O livro ilustrado dos maus argumentos**. Sextante, 2017. Disponível em: <https://bookofbadarguments.com/pt-br>. Acesso em: 27 mai. 2020.
- ASSIS, E. A; SILVA, F. W. O. Uma estratégia de ensino inspirada na Dialética Socrática e na Erística. **Educação em Foco**, v. 14, n. 18, p. 149-167, 2012.
- BAILIN, S. Critical thinking and science education. **Science & Education**, v. 11, p. 361-375, 2002.
- BLOOR, D. **Conhecimento e imaginário social**. 2a ed. Trad. Marcelo Amaral Penna-Forte. São Paulo: Editora UNESP. 2009
- BLOOR, D. Anti-Latour. **Studies in History and Philosophy of Science**, v.30, n.1, p.81-112, 1999.
- BOYD, R. N. On the current status of the issue of scientific realism. In: HEMPEL, C; PUTTMAN, H; ESSLER, W. (Eds.). **Methodology, Epistemology, and Philosophy of Science**. Dordrecht: Springer, 1983. p. 45-90.
- BUNGE, M. A critical examination of the new sociology of Science part 1. **Philosophy of the Social Sciences**, v. 21, n. 4, p. 524-560, 1991.
- CHIBENI, S. S. A inferência abdutiva e o realismo científico. **Cadernos de História e Filosofia da Ciência**, v. 6, n. 1, p. 45-73, 1996.
- CLANDININ, D. J.; CONNELLY, F. M. Narrative Inquiry In: GREEN, Judith L., CAMILLI, Gregory, ELMORE, Patricia B. **Handbook Of Complementary Methods In Education Research**. Washington: American Educational Association, 2006. p. 477-487.

- COLLINS, H.M; PINCH, T. **The Golem: What Everyone Should Know About Science**, Cambridge: Cambridge University Press, 1992.
- DIAS, V. M. Investigação do Cibercrime. **Data Venia**, n. 1, p. 63-88, 2012.
- FALTAY, P. Conspiração e engajamento no *YouTube*: o modelo de negócios paranoide das plataformas. **Anais do VI Simpósio Internacional LAVITS**, Salvador, 26 a 28 jun. 2019.
- FREUND, A. Oral history as process-generated data. **Historical Social Research**, n. 10, p. 22-48, 2009.
- GROSS, P. R; LEVITT, N. **Higher superstition: The academic left and its quarrels with Science**. Baltimore: Johns Hopkins University Press, 1994.
- HIGINO, A. F. F; SILVA, F. W. O. Esquemas de argumentação em física de estudantes dos períodos iniciais de engenharia. 21º Simpósio Nacional de Ensino de física. Uberlândia, 2015. **Atas...** São Paulo: SBF, 2016.
- JUNGWIRTH, E. Avoidance of logical fallacies: A neglected aspect of science-education and science-teacher education. **Research in Science & Technological Education**, v. 5, n. 1, p. 43-58, 1987.
- KAKUTANI, M. **A morte da verdade: notas sobre a mentira na era Trump**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2018.
- KUHN, T. S. **The structure of scientific revolutions**. Chicago: University of Chicago Press, 1962.
- LATOURET, B. Why Has Critique Run out of Steam? From Matters of Fact to Matters of Concern. **Critical Inquiry**, v. 30, n. 2, p. 225-248, 2004.
- LATOURET, B; WOOLGAR, S. **Laboratory Life: The Construction of Scientific Facts**. 2nd ed. Princeton: Princeton University Press, 1986.
- LAUDAN, L. **Science & Relativism**. Chicago: Chicago University Press, 1990.
- LEHMAN, D. **Signs of the Times: Deconstruction and the Fall of Paul de Man**. New York: Simon & Schuster, 1991.
- MATTHEWS, M.R. Philosophical and Pedagogical Problems with Constructivism in Science Education. **Tréma**, n. 38, p. 41-56, 2012.
- MATTHEWS, M. R. In defense of modest goals when teaching about the nature of Science. **Journal of Research in Science Teaching**, v. 35, n. 2, p. 161-174, 1998.
- MCINTYRE, L. **Post-Truth**. Cambridge: MIT Press, 2018
- NORRIS, S. P; PHILLIPS, L. M. How literacy in its fundamental sense is central to scientific literacy. **Science Education**, v. 87, n. 2, p. 224-240, 2003.
- PHILLIPS, D. C. The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. **Educational Researcher**, v. 24, n. 7, p. 5-12, 1995.
- SCHOPENHAUER, A. **38 estratégias para vencer qualquer debate: A arte de ter razão**. Girassol Brasil, 2014.
- SLEZAK, P. Appraising Constructivism in Science Education. In: MATTHEWS, M. R. (Ed.). **International Handbook of Research in History, Philosophy and Science Teaching**. Springer, Dordrecht, 2014. p. 1023-1055.
- SOKAL, A; BRICMONT, J. **Impostures intellectuelles**. Paris: Odile Jacob, 1997.
- WOOLGAR, S. **Science: The very idea**. London: Tavistock Publications, 1988.
- ZAMMITO, J. H. **A nice derangement of epistemes: Post-positivism in the study of Science from Quine to Latour**. Chicago: University of Chicago Press, 2004.
- ZEIDLER, D. L. The central role of fallacious thinking in science education. **Science Education**, v. 81, n. 4, p. 483-496, 1997.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.39-64>

### **Sistemática filogenética em livro didático de biologia aprovado pelo PNLD**

**Eliziane Ribeiro**, Mestre em Ensino de Ciências e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná - UTFPR, [elizianeribeiro2010@hotmail.com](mailto:elizianeribeiro2010@hotmail.com)

**Eloiza Aparecida Silva Avila de Matos**, Doutora em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba - UNIMEP (2009), Pós-Doutora pela Université de Technologie de Compiègne França, Centre d'Innovation Technologique, Coordenadora do Mestrado Profissional em Ensino de Ciência e Tecnologia do Programa de Pós Graduação em Ensino de Ciência e Tecnologia – UTFPR, câmpus Ponta Grossa, [elomatos@utfpr.edu.br](mailto:elomatos@utfpr.edu.br)

**Danislei Bertoni**, Doutor em Educação pela Universidade Federal do Paraná, Professor do Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia, PPGECT, UTFPR, câmpus Ponta Grossa, [danisleib@utfpr.edu.br](mailto:danisleib@utfpr.edu.br)

**Resumo:** Os livros didáticos são importantes objetos pedagógicos para o ensino-aprendizagem e a forte vinculação entre currículo e livro didático tem justificado que políticas como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) deem especial atenção a eles. Por isso, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar livros didáticos de uma coleção de livros de biologia aprovados pelo PNLD/2015 e escolhidos por cinco escolas públicas de União da Vitória, Paraná, para verificar se os mesmos utilizam o conhecimento da Sistemática Filogenética para o estudo e organização da diversidade biológica. Foram encontradas 84 unidades de análises dentro das seis abordagens propostas. Desse total somente duas abordagens foram predominantes e duas não foram encontradas. Além disso, observou-se o caráter fragmentado dos conteúdos de biologia. Isso demonstra que os livros didáticos devem ser objeto de constantes pesquisas para sua atualização.

**Palavras-chave:** Filogenia; Organização de conteúdo; Livro didático de biologia.

#### **Phylogenetic systematics of biology textbooks approved by PNLD**

**Abstract:** Textbooks are valuable pedagogical objects for teaching and learning. Policies such as the National Textbook Program (Programa Nacional do LivroDidático/PNLD) pay them special attention because of the strongest connection between curriculum and textbooks. Therefore, this paper's general objective is to verify the study and organization of biological diversity in the knowledge of Phylogenetic Systematics in a collection of biology textbooks approved by PNLD/2015 and chosen by five public schools of União da Vitória, Paraná. Within the six proposed approaches were found 84 units of analysis, and within this total, two are predominant and two are not found. Also is observing the fragmented character of the biology contents. This all demonstrates that textbooks must always be review to improve its content.

**Keywords:** Phylogeny; Content organization; Biology textbooks.

---

**Submissão:** 2021-02-02 **Aprovação:** 2021-05-10. **Publicação:** 2021-05-31.

---

## **Introdução**

Os livros didáticos são importantes objetos pedagógicos para o ensino-aprendizagem e a forte vinculação entre currículo e livro didático tem justificado que políticas, tanto as propostas pelo Banco Mundial quanto as implementadas em países como o Brasil, deem especial atenção a eles (MACEDO, 2004). Para Vasconcelos e Souto (2003) os livros didáticos também possuem um papel importante no processo de formação dos cidadãos. Por isso, os mesmos devem ser objeto de constantes pesquisas para sua atualização, garantindo assim um serviço de melhor qualidade para a educação (CARDOSO-SILVA; OLIVEIRA, 2013).

Os documentos curriculares oficiais servem em especial de apoio às discussões e ao desenvolvimento do projeto educativo, ao planejamento das aulas e à análise e seleção de materiais didáticos e de recursos tecnológicos. No Brasil, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) passou a avaliar os livros didáticos de biologia do Ensino Médio a partir de 2007, com o objetivo de analisar quais livros didáticos possuem critérios mínimos de qualidade para serem utilizados pelos educandos. Entretanto, no momento da elaboração e seleção dos livros didáticos de biologia pelo PNLD/2015, os Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio (PCNEM), as Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais + Ensino Médio (PCNEM+), e as Orientações Curriculares para o Ensino Médio (OCEM) eram os documentos válidos que orientavam os professores a se organizarem quanto ao currículo escolar. Além disso, a educação pública brasileira está passando por reformulações importantes, por exemplo, com a proposta de criação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que foi publicada no ano de 2016, de modo que além de tais documentos (PCNEM, PCNEM+, OCEM) tem-se agora a BNCC como orientadora do currículo. Os livros didáticos analisados neste trabalho foram elaborados e selecionados antes da elaboração da proposta da BNCC, o que justifica sua ausência no texto.

Uma das relevâncias científicas desse trabalho é o pressuposto de que o livro didático de biologia é praticamente o único material didático impresso que a maioria dos

estudantes e professores das escolas públicas brasileiras têm acesso e da importância do ensino sobre a diversidade de seres vivos sob a perspectiva evolutiva, utilizando-se da Sistemática Filogenética, a fim de auxiliar os educandos a desenvolverem o pensamento evolutivo “em árvore” sobre a diversidade biológica do Planeta.

Logo, com o auxílio da Sistemática Filogenética, os grupos taxonômicos e suas características deixam de ser vistos por professores e estudantes como entidades isoladas (ou essenciais e tipológicas), para serem vistos em uma perspectiva evolutiva, permitindo a eles compreender que “a melhor metáfora para a evolução é uma árvore da vida, ramificada, e não uma fila indiana progressiva que vai de organismos mais simples até os mais complexos” (SANTOS; CALOR, 2007), permitindo aos educandos estabelecer relações comparativas e, a partir disso, diminuir a “distância” entre os seres vivos (MAYR, 2008).

Para verificar se os livros didáticos utilizam o conhecimento da Sistemática Filogenética para o estudo e organização da diversidade biológica, o objetivo geral deste trabalho consiste em analisar livros didáticos de uma coleção de livros de biologia aprovados pelo PNLD/2015 e escolhidos por cinco escolas públicas de União da Vitória/PR, no sentido de constatar se a autora tem abordado esse conhecimento e como isso tem ocorrido em meio a predominância da Sistemática Tradicional, a qual utiliza o método intuitivo de reunir os táxons como única referência para descrever as características e classificar a diversidade biológica. Para a realização dessa análise foram localizados em quais capítulos estão dispostos os recursos visuais e as palavras-chave que remetem aos termos comuns dessa abordagem e a proximidade e as distorções conceituais entre a Sistemática Filogenética e evolução biológica verificados nesses capítulos foram analisadas.

### **A sistemática filogenética nos documentos curriculares oficiais**

No momento da elaboração e seleção dos livros didáticos de biologia pelo PNLD/2015, os PCNEM, os PCNEM+, e as OCEM eram os documentos válidos que orientavam os professores a se organizarem quanto ao currículo escolar.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio promovem a organização das disciplinas escolares em áreas. A disciplina de Biologia, juntamente com

as disciplinas de Química, matemática e Física abriga-se na área de conhecimento de Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (BRASIL, 2000a, p. 18).

Ao examinar os conhecimentos biológicos abordados no documento, constata-se a abordagem dos conhecimentos biológicos mediante uma visão sistêmica e integradora dos conceitos científicos considerados fundamentais em Biologia (BRASIL, 2000b) e que não houve preocupação do coletivo de profissionais que participaram da organização deste documento em propor uma metodologia para sistematizar os grupos de seres vivos, tão somente que essa diversidade existente (atual e do passado) possa ser compreendida sob a perspectiva evolutiva. Então, como as editoras dessa década seguiam as orientações contidas nesse documento, basicamente o volume 2 das coleções ou os capítulos de volume único destinados a abordar sobre a classificação dos seres vivos adotaram como base os pressupostos da sistemática tradicional, as divisões em reinos e classes, e as descrições das características principais de cada grupo/táxon.

Posteriormente a publicação dos PCNEM, o Ministério da Educação (MEC) propôs no ano de 2002, as orientações educacionais complementares, nomeado como Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Médio - Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias (PCNEM+). Este novo documento teve como propósito ampliar as orientações explicitadas nos PCNEM, frente ao novo sistema educacional brasileiro, e inserir temas estruturadores para cada uma das disciplinas (BRASIL, 2002). Em relação à disciplina de Biologia, este documento define que “os conteúdos sejam tratados como tópicos-transdisciplinares fundamentados em explicações ecológicas e evolutivas”, e ainda prioriza e aborda o ensino por meio de competências, como já sinalizado no documento anterior (BRASIL, 2002).

Os PCNEM+ ainda indicam, para a disciplina de Biologia, mais seis temas estruturadores, tendo estes a função de ajudar o professor a organizar suas ações pedagógicas. Dentre esses seis temas enfatiza-se o de número três, quatro e seis, visto que se constata que tais temas mencionam e discutem alguns conteúdos, e conceitos relacionados a Sistemática Filogenética, que devem ser aplicados a prática escolar, além da articulação com as outras áreas abarcadas pela Biologia.

Na Quadro 1 estão sintetizados os temas estruturados, as unidades temáticas e os objetivos que mencionam e discutem alguns dos conteúdos, e conceitos relacionados a Sistemática Filogenética.

**Quadro 1:** Temas estruturadores, unidades temáticas e objetivos.

<b>TEMAS ESTRUTURADORES</b>	<b>UNIDADES TEMÁTICAS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Identidade dos seres vivos	A organização celular da vida.	- Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única.
Diversidade da vida	Organizando a diversidade dos seres vivos.	- Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos. - Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos.
Origem e evolução da vida	Ideias evolucionistas e evolução biológica.	- Traçar as grandes linhas da evolução dos seres vivos a partir da análise de árvores filogenéticas. - Construir uma escala de tempo situando fatos relevantes da história da vida.
	A origem do ser humano e a evolução cultural.	- Construir a árvore filogenética dos homínídeos, baseando-se em dados recentes sobre os ancestrais do ser humano.

Fonte: Brasil (2002).

O documento ainda aconselha algumas alternativas de sequência de abordagem dos temas estruturados, onde observa-se que, os três temas estruturadores que propõem o uso do método da Sistemática Filogenética, podem ser trabalhados na primeira, segunda e terceira série do Ensino Médio, de modo que a perspectiva evolutiva é utilizada como eixo integrador dos conteúdos da biologia no Ensino Médio.

Pressupõe-se que após a publicação destes documentos os autores dos livros didáticos tentam combinar as visões da sistemática tradicional e da sistemática filogenética, na medida em que buscam meios para transpor o conhecimento científico numa linguagem mais compreensível.

## **Metodologia**

Para esta pesquisa foi adotada a abordagem quali-quantitativa do tipo documental/bibliográfica (LAKATOS; MARCONI, 2003) desenvolvida por meio da metodologia da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999).

O objeto de estudo compreende os três volumes da coleção *Biologia: Os Seres Vivos* (MENDONÇA, 2013), na versão do aluno, referente ao 1º, 2º e 3º ano do Ensino

Médio da disciplina de Biologia, aprovados pelo Programa Nacional do Livro Didático – PNLD/2015, e utilizadas durante o triênio 2015, 2016 e 2017, em 5 (cinco) colégios da rede pública de ensino do município de União da Vitória – PR, que oferecem o Ensino Médio nas modalidades regular e educação de jovens e adultos.

A opção pela análise de todos os volumes deve-se ao fato de que os seis objetivos apresentados em três dos temas estruturadores nos PCNEM+ (BRASIL, 2002) prescrevem, para a disciplina de Biologia, que o método da Sistemática Filogenética seja trabalhado nas três séries do Ensino Médio.

O procedimento de análise de conteúdo é delineado por Moraes (1999) em cinco etapas: 1) preparação das informações; 2) unitarização ou transformação do conteúdo em unidades; 3) categorização ou classificação das unidades em categorias; 4) descrição; e 5) interpretação.

Na primeira etapa é preciso identificar as diferentes amostras a serem analisadas. Para isso, e como elencado por Moraes (1999, p. 5), “recomenda-se uma leitura de todos os materiais e tomar uma primeira decisão sobre quais deles efetivamente estão de acordo com os objetivos da pesquisa”. Seguidamente, é necessário dar início ao processo de codificação dos materiais, com propósito de ajustar “um código que possibilite identificar rapidamente cada elemento da amostra de depoimentos ou documentos a serem analisados” (MORAES, 1999. p. 5). Os livros didáticos selecionados serão identificados para análise conforme os volumes: LD1 para o volume 1, LD2 para o volume 2, e LD3 para o volume 3.

O processo seguinte refere-se à unitarização, a qual consiste basicamente em “reler todos os materiais a fim de definir e, posteriormente, identificar as unidades de análise” (MORAES, 1999. p. 5). Nesta pesquisa, as unidades de análise relacionadas com a identificação da abordagem da Sistemática Filogenética são constituídas basicamente por palavras, frases e recursos visuais.

Nessa pesquisa foram definidos dois eixos temáticos, sendo eles: conteúdo teórico e recursos visuais. Consideraram-se apenas os textos e os recursos visuais e suas legendas presentes no texto principal, com exceção de intertextos (excertos de obras de outros autores, geralmente apresentados como leitura suplementar), boxes ou caixas (texto curto que tem como função explicar ou complementar o corpo do texto principal), atividades e exercícios.

Levando em consideração a hipótese de que os autores dos livros didáticos abordam conteúdos relevantes aos três temas estruturadores que apresentaram vínculo com a abordagem da Sistemática Filogenética para organizar os conteúdos de biologia, haverá uma frequência maior do uso de recursos visuais (como por exemplo de cladogramas) e de palavras-chave que remetem aos termos comuns dessa abordagem como apresentado no quadro 2.

**Quadro 2:** Termos e palavras-chave associadas usadas na caracterização dos capítulos.

<b>TERMO</b>	<b>PALAVRAS-CHAVE</b>
Parentesco Filogenético	filogenia; relação filogenética; filogeneticamente; filogênese; análises filogenéticas; hipótese filogenética; hipótese de relação filogenética; parentesco; relação de parentesco evolutivo; relação evolutiva, processo evolutivo, grau de parentesco; parentesco evolutivo; aparentados; linhagem evolutiva; evidências de parentesco, história evolutiva.
Ancestralidade	ancestralidade; ancestral; ancestral comum; ancestral comum e exclusivo; grupo ancestral; seres ancestrais; população ancestral; espécie ancestral; grupo primitivo, primitivo; descendência; descendem, descendentes.
Grupo Irmão	grupo irmão.
Grupo Externo	grupo externo.
Genealogia	cladograma; árvore; árvore filogenética; galhos da árvore; nó; nós; bifurcações; ramificações; ramo evolutivo.
Homologia	homologia; estrutura homóloga; órgão (s) homólogo (s); plesiomorfia; característica; característica exclusiva, órgão exclusivo; estrutura exclusiva; exclusividade; exclusiva; característica compartilhada; característica em comum; compartilham; forma ou condição basal; condição primitiva; condição derivada; primitiva; básica ou plesiomórfica; apomórfica; condição; forma ou característica derivada ou apomórfica; novidade; inovação ou aquisição evolutiva; novidade evolutiva; novidade; avanço evolutivo.
Táxon natural	monofilia; monofilético; grupo monofilético.
Processos Evolutivos	anagênese; processo ou evento anagenético; cladogênese; processo ou evento cladogenético.

Fonte: Adaptado de Roma e Motokane (2007).

Posteriormente foram identificados os recursos visuais e as palavras-chave que remetem aos termos comuns dessa abordagem nos capítulos expostos no quadro 3.

**Quadro 3:** Identificação do volume, das unidades, dos capítulos e dos intervalos de página em que é abordada a Sistemática Filogenética na coleção.

REFERÊNCIAS			
VOLUME	UNIDADES	CAPÍTULOS	PÁGINAS
LD1	01.Introdução à Biologia e princípios de Ecologia	1.Vida e composição química dos seres vivos	12-32
	02.Origem da Vida e Biologia celular	6. Origem da vida	146-156
LD2	01. Introdução ao estudo dos seres vivos e diversidade biológica I	1. Classificação dos seres vivos	12-23
		9. Introdução ao Reino Animal Porífera e Cnidaria	158-168
	03. Diversidade biológica II: Animais	12. Arthropoda	208-223
		14. Peixes	242-251
		16. Répteis	270-282
		17. Aves	288-295
18. Mamíferos	300-306		
LD3	01. O ser humano: evolução, fisiologia e saúde	1. Evolução humana	12-23
	03. Evolução	12. Evolução: conceito e evidências	248-264

Fonte: Autores (2021).

A terceira etapa da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999) é a categorização, na qual ocorre a classificação dos dados por semelhança ou analogia, segundo critérios semânticos, originando categorias temáticas; sintáticos definindo-se categorias a partir de verbos, adjetivos, substantivos, etc; léxicos com ênfase nas palavras e seus sentidos; ou expressivos focalizando em problemas de linguagem. Cada conjunto de categorias, no entanto, deve fundamentar-se em um destes critérios (MORAES, 1999). Esta fase é considerada por Moraes (1999) uma das etapas mais criativas da análise de conteúdo. Nesta pesquisa, as categorias foram constituídas segundo critérios semânticos, os quais originam categorias temáticas.

Convém destacar que a abordagem da análise de conteúdo seguida é do tipo dedutivaverificatória, a qual, segundo Moraes (1999, p. 20), parte de teorias e hipóteses, que direcionam o processo, definindo a natureza dos dados e sua organização. Logo, nesta abordagem “as categorias são fornecidas ou estabelecidas a priori, seja a partir da teoria, seja dos objetivos ou das questões de pesquisa”.

Moraes (1999) orienta quanto aos critérios que devem ser seguidos para o estabelecimento das categorias na análise de conteúdo: a validade, a exaustividade, a homogeneidade, a exclusividade e a consistência e salienta que nas categorias definidas a priori, esses critérios já precisam ser contemplados antecipadamente, enquanto que nas categorias emergentes, se existirem, tais critérios deverão ser construídos ao longo da análise.

Seguindo as orientações de Moraes (1999), para atender ao critério de validade das categorias utilizadas neste trabalho, foram utilizados os 6 (seis) objetivos propostos no documento PCNEM+ que propõem o uso do método da Sistemática Filogenética. Cada objetivo será utilizado como categoria, pois os mesmos contemplam aspectos específicos e significativos das unidades de contexto a serem analisadas. O quadro 4 contempla o desenvolvimento das categorias a priori.

**Quadro 4:** Categorias a priori utilizadas para análise dos volumes do livro didático de Biologia – PNLD/2015.

<b>OBJETIVOS/CATEGORIAS</b>
Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única.
Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos.
Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos.
Traçar as grandes linhas da evolução dos seres vivos a partir da análise de árvores filogenéticas.
Construir uma escala de tempo situando fatos relevantes da história da vida.
Construir a árvore filogenética dos hominídeos, baseando-se em dados recentes sobre os ancestrais do ser humano.

Fonte: Autores (2021).

O último momento da análise é constituído pela quarta e quinta etapas da metodologia da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999).

A descrição condiz à quarta etapa do processo de análise de conteúdo e caracteriza-se como o primeiro momento de transmissão do resultado de categorização. Segundo Moraes (1999, p. 18), “é o momento de expressar os significados captados e intuídos nas mensagens analisadas”.

Segundo esta metodologia, em pesquisas com uma “abordagem qualitativa esta descrição envolverá a organização de tabelas e quadros, apresentando não só as categorias

construídas no trabalho, como também computando-se frequências e percentuais referentes às mesmas” (MORAES, 1999, p. 8).

Nas pesquisas com abordagens qualitativas, a descrição envolve a elaboração de um “texto síntese em que se expresse o conjunto de significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas” (MORAES, 1999, p. 8), com o apoio de “citações diretas” dos dados originais.

A qualidade da análise de conteúdo procede da execução da última etapa do processo, a interpretação. Segundo Moraes (1999, p. 8), “seja a partir de um fundamento teórico definido a priori, seja a partir da produção de teoria a partir dos materiais em análise, a interpretação constitui um passo imprescindível em toda a análise de conteúdo, especialmente naquelas de natureza qualitativa”.

O último momento da análise o qual é constituído pela quarta e quinta etapas da metodologia da análise de conteúdo proposta por Moraes (1999), a descrição e a interpretação dos resultados é a apresentada a seguir.

## Resultados e discussão

No primeiro momento que consiste na análise quantitativa serão apresentados quadros com o valor absoluto e as frequências das unidades de análise identificadas e em seguida, com descrição e análise textual visa-se atender a dimensão qualitativa, na tentativa de buscar significados que constam nas unidades de análise incluídas em cada uma das categorias.

No quadro-resumo (quadro5) está a frequência das unidades de análise (UAs) em quantidade e porcentagem em cada categoria, referente a abordagem da Sistemática Filogenética no LD1.

**Quadro 5:** Frequência em quantidade e porcentagem das UAs no LD1 em cada categoria, referente a abordagem da Sistemática Filogenética.

CATEGORIAS	LD1	
	nº da UA	% da UA
Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única.	3	6
Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos.	0	0

**Quadro 5:** Frequência em quantidade.... contin...

Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos.	2	0%	4
Traçar as grandes linhas da evolução dos seres vivos a partir da análise de árvores filogenéticas.	0	%	0
Construir uma escala de tempo situando fatos relevantes da história da vida.	0	%	0
Construir a árvore filogenética dos hominídeos, baseando-se em dados recentes sobre os ancestrais do ser humano.	0	%	0
<b>TOTAL</b>	5	00%	1

Fonte: Autores (2021).

No LD1 foram classificadas 5UAs distribuídas em 2 categorias (quadro 5) e dos 12 capítulos analisados, apenas 2 apresentaram unidade de análise.

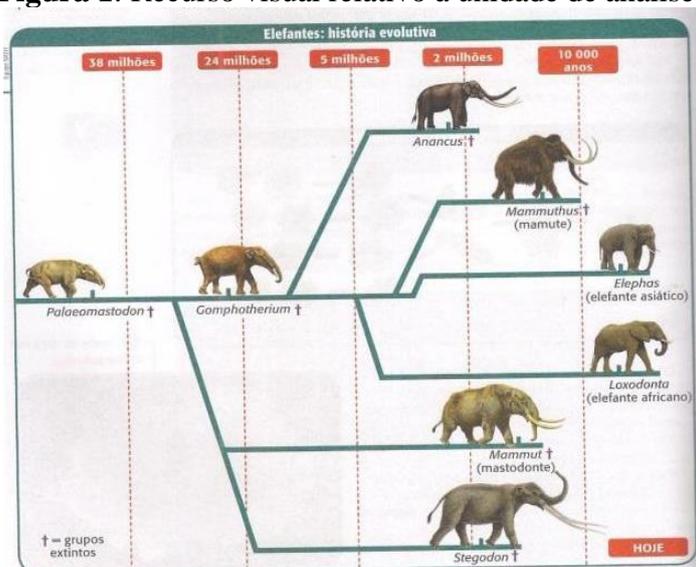
“Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única”, que foi a categoria mais frequente apresentou 3UAs, o que corresponde a 60% do total. O capítulo “1. Vida e composição química dos seres vivos” apresentou 1 unidade de análise, e o capítulo “6. Origem da vida” apresentou 2 unidades de análise para esta categoria. Um exemplo dessa categoria pode ser encontrado no capítulo “6. Origem da vida”:

A vida na biosfera terrestre nem sempre foi do jeito que observamos hoje...Vimos no início deste capítulo que os seres vivos podem sofrer modificações ao longo das gerações, caracterizando a evolução. Assim, os seres que hoje habitam a Terra descendem de outros organismos, dos quais só existem evidências. Rastreado a história evolutiva dos seres, é possível afirmar que todos possuem um parentesco evolutivo, que pode ser mais próximo ou mais distante (MENDONÇA, 2013a, p. 147).

Os autores apontam para a importância de rastrear a ancestralidade comum, o que é um argumento positivo. Para Neto e Paesi (2017), a investigação da ancestralidade comum ajuda a prever certas características que antes não eram observadas, a entender a história evolutiva de um grupo natural e a ordem de aquisição das novidades evolutivas de determinados grupos.

A segunda categoria mais frequente, “Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos”, constituiu 2 UAs, o que corresponde a 40% das UAs classificadas. O capítulo “1. Vida e composição química dos seres vivos” apresentou 1 unidade de análise, e o capítulo “6. Origem da vida” também apresentou 1 unidade de análise para esta categoria. Um exemplo dessa categoria pode ser encontrado no capítulo 1:

**Figura 1:** Recurso visual relativo à unidade de análise do LD1.



Fonte: Mendonça (2013a, p. 20).

Nesta unidade foi inserido um cladograma, no qual é apresentado uma das hipóteses evolutiva dos elefantes atuais dos gêneros *Elephas* (elefante asiático) e *Loxodonta* (elefante africano), mas a autora inseriu a imagem sem ter uma relação direta com o texto. Vasconcelos e Souto (2003) sugerem que um recurso visual deve ser compreensível por si, possuir legenda autoexplicativa e ser colocado à medida que a informação é apresentada no texto.

No quadro 6 está a frequência em quantidade e porcentagem das UAs no LD2 em cada categoria, referente a abordagem da Sistemática Filogenética.

**Quadro 6:** Frequência em quantidade e porcentagem das UAs em LD2 em cada categoria, referente a abordagem da Sistemática Filogenética.

CATEGORIAS	LD2	
	n° da UA	% da UA
Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única.	7	25%
Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos.	4	13%
Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos.	18	62%
Traçar as grandes linhas da evolução dos seres vivos a partir da análise de árvores filogenéticas.	0	0%
Construir uma escala de tempo situando fatos relevantes da história da vida.	0	0%

**Quadro 6:** Frequência em quantidade e porcentagem... contin...

Construir a árvore filogenética dos hominídeos, baseando-se em dados recentes sobre os ancestrais do ser humano.	0	0%
<b>TOTAL</b>	29	100%

Fonte: Autores (2021).

No LD2, como destacado no quadro 6, foram classificadas 29 unidades de análise (UAs) distribuídas em 3 categorias e dos 18 capítulos analisados, apenas 7 capítulos apresentaram UAs.

"Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos" foi a análise mais frequente, apresentando 18 UAs, que correspondem a 62% do total. O capítulo "1. Classificação dos seres vivos" apresentou 16 UAs, e o capítulo "9. Introdução ao Reino Animal Porifera e Cnidaria" apresentou 2UAs.

No capítulo "1. Classificação dos seres vivos" há um traço positivo, pois várias UAs foram imbuídas da ideia de projeção da sistemática filogenética. Alguns exemplos estão a seguir:

Seguindo os princípios da sistemática filogenética, as relações evolutivas entre seres vivos são representadas em diagramas especiais chamados cladogramas. Existem cladogramas que indicam o parentesco evolutivo entre espécies, mas também é possível construir cladogramas utilizando as outras categorias de classificação (MENDONÇA, 2013b, p. 17).

Para a construção de cladogramas são analisadas, de modo comparativo, grande número de características, tais como anatômicas, embriológicas, fisiológicas, comportamentais, moleculares e até mesmo características dos fósseis. São considerados fósseis quaisquer vestígios da presença de seres vivos em tempos remotos da Terra, e não apenas o esqueleto petrificado dos animais – pegadas de animais extintos, impressão de folhas extintas nos sedimentos, insetos preservados inteiros dentro de âmbar (resina endurecida produzida por certos tipos de pinheiros fósseis) (MENDONÇA, 2013b, p. 17).

Contudo, no segundo exemplo houve a omissão de caracteres para análise filogenética, pois não foi mencionado o termo morfologia.

Para Kardong (2016), a morfologia abrange o estudo da forma e da função e como as mesmas se tornam parte integrante do organismo e na evolução de novas formas. Além disso, a morfologia não se limita a apenas moléculas, mas enfoca em níveis mais altos da organização biológica, ao nível de organismo, de suas estruturas e da posição na comunidade ecológica (KARDONG, 2016).

Para analisar a configuração biológica foram desenvolvidos conceitos de forma, função e evolução, sendo alguns dos mais úteis a similaridade, a simetria e a segmentação (KARDONG, 2016).

Outra unidade de análise importante identificada no “1. Classificação dos seres vivos”, foi a qual a autora apresenta uma matriz de caracteres.

**Figura 2:** Recurso visual relativo à unidade de análise do LD2.

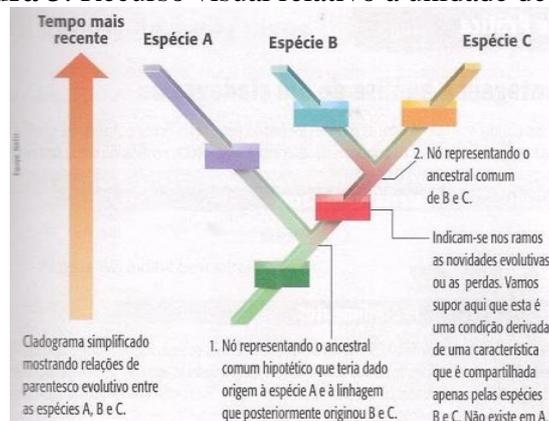
Característica	Grupo externo	Espécie A	Espécie B	Espécie C
1	Gray	Green	Green	Green
2	Gray	Purple	Gray	Gray
3	Gray	Gray	Red	Red
4	Gray	Gray	Blue	Gray
5	Gray	Gray	Gray	Yellow

Fonte: Mendonça (2013, p. 18).

Neste recurso visual verifica-se o aparecimento do termo “Grupo externo”, mas não há no texto definições ou contextualizações imediatas para o entendimento desse termo. O grupo externo auxilia para saber qual estado do caractere representa a condição derivada (KARDONG, 2016)

Posteriormente em outras UAs são mostrados o passo-a-passo da elaboração e interpretação do cladograma, o qual é apresentado na figura 3.

**Figura 3:** Recurso visual relativo à unidade de análise LD1.



Fonte: Mendonça (2013b, p. 19).

Mas ao analisar os capítulos posteriores, assim como constatado também por Cordeiro et al. (2018), percebe-se que em capítulos que não se referem à classificação dos seres vivos, pouco se usam os recursos da sistemática filogenética. A autora afirma durante uma passagem no LD que adotou a classificação dos seres vivos em os cinco reinos estabelecidos por Margulis e Schwartz (2001):

A classificação dos seres vivos é um assunto polêmico, havendo pouco consenso entre os cientistas. A que vamos adotar baseia-se nos cinco reinos estabelecidos por Margulis & Schwartz (2001). Nessa proposta, os vírus não estão incluídos (MENDONÇA, 2013b, p. 21).

Para Roma e Motokane (2007), no entanto, esse sistema é baseado na classificação de hierarquias lineares, nas quais se utilizam características de organização estrutural das células, de nutrição e de posição na cadeia alimentar e essa visão acarreta em considerar seres vivos formas constantes e descontínuas, o que não corrobora com a abordagem evolutiva.

Isso ainda indica que os conceitos relacionados à sistemática filogenética, apresentados no capítulo “1. Classificação dos seres vivos” não foram contemplados, o que reforça a ausência de uma contextualização mais significativa nos capítulos posteriores. Isso mostra que a sistemática filogenética é tida, assim como a evolução, como mais um conteúdo dentro do LD.

Apenas o capítulo “9. Introdução ao Reino Animal Porifera e Cnidária”, e o capítulo “1. Classificação dos seres vivos”, apresentaram 2 unidades de análise as quais fazem menção a categoria “Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos”. Tal categoria foi identificada na unidade de análise a seguir e na figura 4.

A seguir apresentamos um diagrama que representa uma das hipóteses de parentesco evolutivo entre os filos animais que vamos estudar. Veja que nele são apontadas as características que foram surgindo ao longo da evolução dos grupos animais e que são compartilhadas apenas pelos grupos representados nos ramos acima do ponto onde a característica surgiu. Os termos empregado nesse diagrama constam no volume 1 desta coleção, pois, como foi comentado noções de embriologia são importantes para o estudo da evolução dos animais (MENDONÇA, 2013b, p. 159).

**Figura 4:** Recurso visual relativo à unidade de análise do LD2.



Fonte: Mendonça (2013b, p. 159).

Nestas unidades há abordagens positivas, pois mesmo a autora afirmando que usaria o sistema de cinco reinos, ela inseriu um cladograma no qual esclarece que o mesmo representa uma das hipóteses de parentesco evolutivo dos filos animais.

No entanto, não há interpretação deste cladograma, e ao analisar as páginas subsequentes observa-se que as linhagens são apresentadas em capítulos separados. De acordo com Amorim (2002), essa visão fragmentada das linhagens e de suas características impede que o aluno desenvolva um pensamento reflexivo sobre a diversidade biológica fundamentado no processo evolutivo.

Assim, compete ao professor ao utilizar o recurso visual apresentado na unidade de análise (figura 4) seguir as orientações dos documentos curriculares, e além de mostrar o passo-a-passo da elaboração e interpretação do cladograma, explicar o valor adaptativo de cada característica, a cada sinapomorfia abordada.

A característica multicelularidade é uma condição derivada compartilhada com todos os grupos, e a presença dessa sinapomorfia indica que este agrupamento é monofilético, ou seja, ele é composto de um ancestral comum e todos os seus descendentes (BRZOZOWSKI, 2014). A característica de rede de canais aquíferos é uma característica exclusiva desse grupo e os canais aquíferos são compostos por poros e células especiais, os coanócitos, que possuem flagelos (HICKMAN; ROBERTS; LARSON, 2004).

A característica do desenvolvimento de um embrião a partir de uma boca oca de células é uma característica não vista em porífera. Animais que tem essa característica são aptos para desenvolver corpos mais complexos do que os poríferos (HICKMAN; ROBERTS; LARSON, 2004).

Os cnidários apresentam a condição primitiva da gastrulação, pois possuem apenas dois folhetos germinativos (endoderma e ectoderma), por isso esses animais são chamados de diblásticos. Todos os animais que possuem essa característica estão agrupados no grupo monofilético Eumetazoa ou metazoários verdadeiros (FERREIRA et al., 2008).

O surgimento do terceiro folheto germinativo chamado de mesoderme foi a característica derivada compartilhada com os demais grupos, e que possibilitou que os animais desenvolvessem um sistema de órgãos mais complexo. Os animais que compartilham esta sinapomorfia estão agrupados no grupo monofilético Bilateria. Em animais simetricamente bilaterais desenvolveu-se uma região distinta na cabeça para abrigar seus órgãos sensoriais primários, pois a habilidade de se mover para frente tornou-se uma vantagem (HICKMAN; ROBERTS; LARSON, 2004).

O grupo Bilateria se divide em dois grandes grupos: protostômia e deuterostômia. Em protostômia, o blastóporo (a primeira abertura que se forma no embrião) dá origem a boca do animal, já em deuterostômia, o blastóporo dá origem ao ânus do animal (HICKMAN; ROBERTS; LARSON, 2004).

A segunda categoria mais frequente nesse volume foi “Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única”, constituiu 7UAs, o que corresponde a 25% das UAs classificadas nesta categoria, considerando o total de 29. Os capítulos “9. Introdução ao Reino Animal Porífera e Cnidária”, “12. Arthropoda”, “14. Peixes”, “16. Répteis” e “17. Aves” apresentaram apenas 1 UA cada, já o capítulo “18. Mamíferos” apresentou 2 UAs para esta categoria.

Um excerto onde identifica-se essa categoria está no capítulo “12. Arthropoda”: “Coletivamente chamados ‘miriápodes’, a característica comum a essas duas classes é a presença de numerosas pernas” (MENDONÇA, 2013b, p. 223).

Nesta unidade a autora usa as palavras “característica comum” para relacionar quilópodes e diplópodes, porém, nas páginas precedentes a autora não faz menção à nenhuma palavra-chave relacionada a Sistemática Filogenética, dando a visão de que as classes apresentadas dentro deste capítulo surgiram separadamente.

A terceira categoria mais frequente, “Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos”, constituiu 4UAs, o que corresponde a 13% das UAs classificadas nesta categoria. Somente o capítulo “1. Classificação dos seres vivos” apresentou UAs para esta categoria, a qual pode ser identificada, por exemplo, na unidade de análise a seguir:

A área da Biologia que busca classificar os seres vivos de acordo com seu parentesco evolutivo é a Sistemática. A unidade de classificação biológica é a espécie, conjunto de organismos semelhantes entre si, que compartilham diversas características exclusivas deles. Essas características podem ser, entre outras, anatômicas, fisiológicas, comportamentais e moleculares. Espécies próximas evolutivamente são agrupadas em gêneros, os gêneros em famílias, as famílias em ordens, as ordens em classes, as classes em filos (ou divisões, em botânica) e os filos em reinos (MENDONÇA, 2013b, p. 15).

Neste exemplo percebe-se que a autora utiliza a taxonomia e sistemática como sinônimos. Embora expressem ideias próximas, a sistemática trata desde a identificação e o reconhecimento dos seres até aspectos mais complexos, como sua evolução e filogenia, incluindo a taxonomia, ciência que, através de regras de nomenclatura, agrupa e classifica os organismos de acordo com suas características morfológicas, comportamentais, ecológicas, entre outras (AMORIM, 2002). E isso leva a induzir o erro, pois como sinalizado, os dois termos (sistemática e taxonomia) expressam ideias diferentes e sua confusão pode originar interpretações superficiais dos mesmos, razão pela qual os autores precisam ter extrema cautela ao apresentar esses dois conceitos (MAYR, 2008).

O que se percebe é que nesta obra ainda prevalece no ensino de biologia o pensamento fixista, classificação proposta por Lineu em 1758. O sistema elaborado por Lineu para denominar animais e plantas, ainda é a base da taxonomia moderna, mas o problema é que essa grande influência de Lineu, dos primórdios da ciência até hoje, deixa implícita a ideia de imutabilidade e fixismo das espécies, como se toda a biodiversidade fosse passível de ser acomodada nas categorias taxonômicas tão difundidas na Educação Básica, Filo, Classe, Ordem, Família, Gênero e Espécie. Lineu tinha a ideia de que os estudiosos da fauna e da flora seriam capazes de decorar todas as características de todos os grupos de seres vivos (FERREIRA et al., 2008).

Outro exemplo em que se identifica a categoria citada anteriormente, refere-se à unidade de análise do capítulo “1. Classificação dos seres vivos”:

Podemos citar uma diferença entre a tradicional classificação com base no sistema de Lineu, e a cladística: os peixes. Tradicionalmente os peixes eram classificados como uma classe, dentro do subfilos dos vertebrados. Segundo a análise filogenética, os animais conhecidos como peixes não descendem de um único grupo ancestral comum e exclusivo e, por isso não compõem uma categoria de classificação. Existem diversos grupos, ou táxons, de animais popularmente conhecidos como peixes, cada um deles definido por seu ancestral comum e exclusivo (MENDONÇA, 2013a, p. 17).

Nesta passagem percebe-se um ponto positivo, pois a autora traz aspectos históricos típicos da Taxonomia Clássica e, ao finalizar, faz menção à Sistemática Filogenética. A autora ainda distingue a classificação tradicional com base no sistema de Lineu e a Cladística (SANTOS; CALOR, 2007).

Além da fragmentação do conteúdo, que ignora a perspectiva evolutiva, o assunto diversidade vegetal é restrito às angiospermas e uma abordagem evolutiva das plantas terrestres foi negligenciada. As angiospermas compõem o grupo mais derivado e diverso dentre as plantas, mas elas não resumem toda a diversidade de embriófitas (SANTOS; SILVA; OLIVEIRA, 2015).

No quadro 7 está a frequência em quantidade e porcentagem das UAs no LD3 em cada categoria, referente a abordagem da Sistemática Filogenética.

**Quadro 7:** Frequência em quantidade e porcentagem das UAs em LD3 em cada categoria, referente a abordagem da Sistemática Filogenética.

CATEGORIAS	LD3	
	n° da UA	% da UA
Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única.	33	66%
Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos.	0	0%
Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos.	13	26%
Traçar as grandes linhas da evolução dos seres vivos a partir da análise de árvores filogenéticas.	0	0%
Construir uma escala de tempo situando fatos relevantes da história da vida.	0	0%
Construir a árvore filogenética dos hominídeos, baseando-se em dados recentes sobre os ancestrais do ser humano.	4	8%
<b>TOTAL</b>	50	100%

Fonte: Autores (2021).

Considerando apenas o LD3, foram classificadas 50 UAs distribuídas em 3 categorias (quadro 7).

Dos 13 capítulos analisados neste volume apenas 2 capítulos apresentaram unidade de análise.

A categoria mais frequente “Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única”, apresentou 33 UAs, o que corresponde a 66% do total. O capítulo “1. Evolução humana” apresentou 8UAs, e o capítulo “12. Evolução: conceitos e evidências” apresentaram 25 UAs para esta categoria.

Um exemplo dessa categoria pode ser encontrado no capítulo “1. Evolução humana”:

A evolução humana é processo recente na história da evolução dos seres vivos. O registro fóssil e outras evidências indicam que o grupo dos mamíferos do qual o ser humano faz parte, originou-se no período Triássico, há cerca de 225 milhões de anos, a partir de uma linhagem de amniotas. Outra linhagem derivada dos amniotas primitivos originou os répteis e as aves atuais (MENDONÇA, 2013c, p. 16).

Neste trecho observa-se um ponto positivo, a autora faz uso das palavras derivad e primitivo para enfatizar a sequência evolutiva do aparecimento dos animais, evitando o uso das palavras inferior e superior. Para Kardong (2016, p.7):

A ideia de perfeição enraizada na cultura ocidental é perpetuada pelo aperfeiçoamento tecnológico contínuo. Nós a levamos sem perceber, com excesso de bagagem intelectual, na biologia, na qual ela desorganiza nossa visão de mudança evolutiva (KARDONG, 2016, p. 7).

Este autor ainda aponta que:

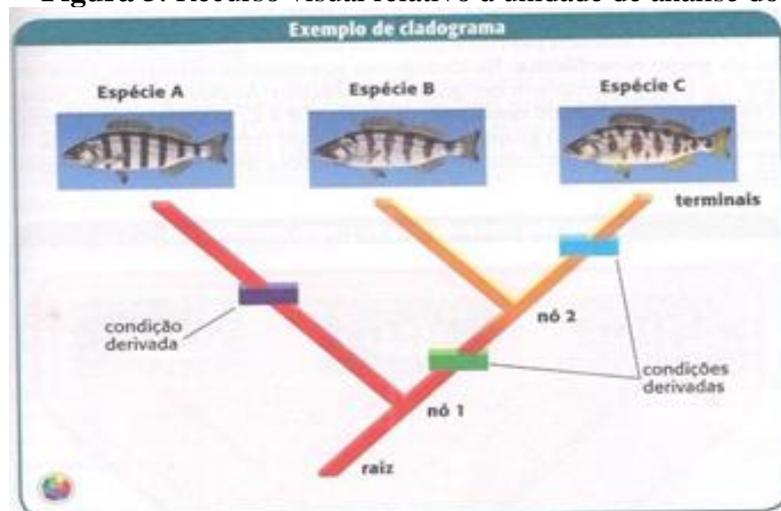
Quando usamos os termos inferior e superior, arriscamo-nos a perpetuar essa ideia desacreditada de perfeição. Animais inferiores e superiores não são mal e bem constituídos, respectivamente. Tais termos se referem apenas à ordem de aparecimento evolutivo (KARDONG, 2016, p. 7).

“Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos” foi a segunda categoria mais frequente constituindo 13 UAs, o que corresponde a 26% das UAs classificadas nesta categoria. O capítulo “12. Evolução: conceitos e evidências” apresentaram as 13 UAs para esta categoria. Alguns exemplos podem ser identificados nas UAs a seguir:

As relações evolutivas entre os seres vivos são representadas em cladogramas (clado = ramo). Esses diagramas fazem parte do método de análise desenvolvido pela sistemática filogenética ou cladística, área de estudo que propõe classificar os seres vivos baseado em sua história evolutiva (MENDONÇA, 2013c, p. 255).

Vamos revisar aqui alguns pontos já abordados no volume anterior, pois serão importantes no estudo da evolução. Considere o cladograma abaixo, que representa as relações de parentesco evolutivo entre três espécies hipotéticas de peixes, todas elas pertencentes ao mesmo gênero: *Hipotheticus* (atenção esse nome é fictício!) (MENDONÇA, 2013c, p. 255).

**Figura 5:** Recurso visual relativo à unidade de análise do LD3.



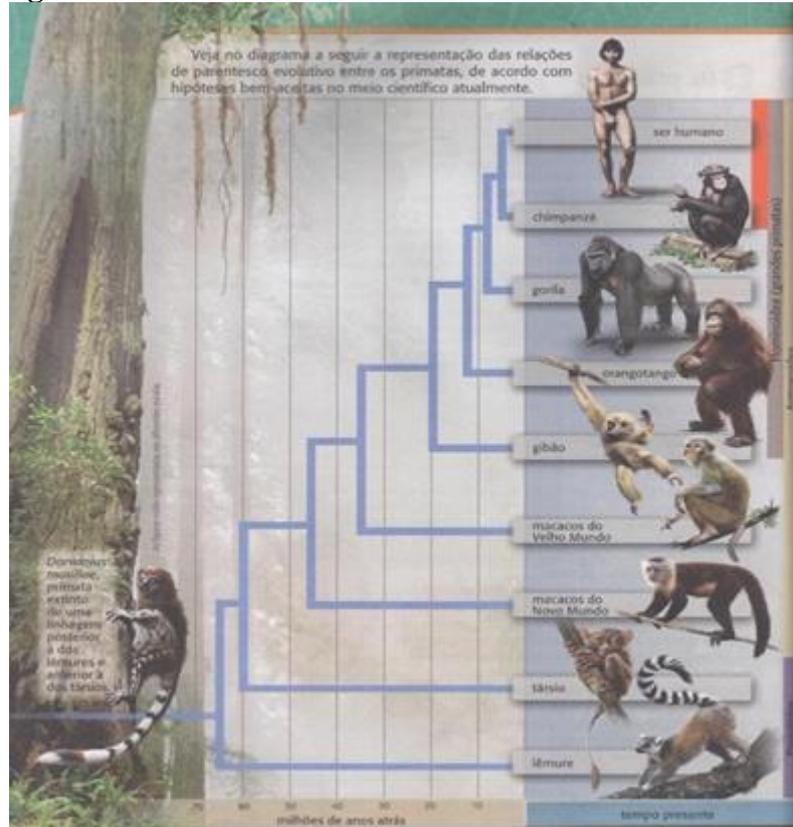
Fonte: Mendonça (2013c, p. 255).

Observa-se vários pontos positivos nessas UAs e em posteriores, como a organização do texto de forma compreensível e apresentação do passo-a-passo para a elaboração do cladograma, porém, o embasamento para a Teoria da Evolução foi predominantemente animal. Isso reforça a ideia cultivada pela sociedade de que as plantas são organismos imóveis e sem reação (SALATINO; BUCKERIDE, 2016).

A terceira categoria mais frequente, “Construir a árvore filogenética dos hominídeos, baseando-se em dados recentes sobre os ancestrais do ser humano”, constituiu 4 UAs, o que corresponde a 8% do total de 50 UAs.

O capítulo “1. Evolução humana” apresentou 4 UAs para esta categoria, a qual pode ser identificada como no exemplo da figura 6:

**Figura 6:** Recurso visual relativo à unidade de análise do LD3.



Fonte: Mendonça (2013c, p. 18).

No capítulo “Evolução humana”, nos recursos visuais identificados, cladogramas e árvores filogenéticas, alguns aspectos foram negligenciados, especialmente a ausência de um “passo a passo” para o seu pleno entendimento, dando a impressão de que os organismos aparecem sob a forma linear, ou seja, a *scalanaturae* apontada também por Cordeiro et al. (2018). Esse tipo de organização favorece uma visão de progresso e aperfeiçoamento evolutivo dos organismos e não mostra uma relação evolutiva mais próxima do que é aceito atualmente pela sistemática (LOPES; VASCONCELOS, 2012).

Por fim, foram um total de 84 UAs analisadas nessa coleção. Dessas, a categoria “Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única” foi a mais frequente, apresentando um total de 43 UAs. A segunda categoria mais frequente foi “Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos”, a qual apresentou 33 UAs. As categoriais “Construir a árvore filogenética dos hominídeos, baseando-se em dados recentes sobre os ancestrais do ser

humano” e “Reconhecer a importância da classificação biológica para a organização e compreensão da enorme diversidade dos seres vivos” apresentaram 4UAs cada. Duas categorias, “Traçar as grandes linhas da evolução dos seres vivos a partir da análise de árvores filogenéticas” e “Construir uma escala de tempo situando fatos relevantes da história da vida”, não apresentaram UAs.

### **Considerações finais**

Esta pesquisa analisou uma coleção de livros didáticos de biologia aprovados pelo PNLD/2015 e usado pelas escolas públicas de União da Vitória, Paraná, para verificar se estes utilizam o conhecimento da Sistemática Filogenética e se a autora abordou esse conhecimento em meio a predominância da Sistemática Tradicional para o estudo e organização da diversidade biológica. Foram localizados em quais capítulos estavam os recursos visuais e as palavras-chave que remetem aos termos comuns e, por fim, foram analisadas a proximidade e as distorções conceituais entre a Sistemática Filogenética e evolução biológica, e também se esses livros estão em conformidade com as recomendações dos documentos curriculares oficiais.

Os resultados evidenciam uma predominância de duas categorias, “Relacionar a existência de características comuns entre os seres vivos com sua origem única” e “Construir árvores filogenéticas para representar relações de parentesco entre diversos seres vivos”, enquanto as outras apresentaram poucas UAs ou nenhuma. As categorias utilizadas nesse trabalho foram os seis objetivos propostos no documento PCNEM+ sobre o uso do método da Sistemática Filogenética, logo isso evidencia que os livros não contemplam todos os objetivos aconselhados pelo documento.

Além disso, foi notório o caráter fragmentado dos conteúdos de biologia, já que em capítulos que não se referem à classificação dos seres vivos, pouco se aplicam os recursos da sistemática filogenética.

Constata-se que as abordagens filogenéticas para protozoários, fungos, vírus, bactérias e arqueias são praticamente inexistentes. E a utilização da evolução como eixo integrador também ainda é insipiente, pois é tratada como mais um conteúdo que é colocado nos últimos capítulos do livro didático destinado ao terceiro ano do Ensino Médio, contrariando o que é sugerido pelos documentos curriculares oficiais, os quais

recomendam a contextualização dos conteúdos biológicos com explicações evolutivas e ecológicas, em que a evolução não deve ser compreendida como uma teoria específica, mas como um princípio organizador como um todo.

Os LDs vêm sendo submetidos à avaliação ao longo dos anos para melhoria da qualidade dos mesmos, porém, ainda assim há uma necessidade de contínua avaliação com o intuito de minimizar erros conceituais. Além do mais, é preciso que as avaliações sejam sob uma perspectiva integradora, que almeje a contextualização e a interconexão dos assuntos tratados ao longo do LD, garantindo que os pressupostos estabelecidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio sejam aplicados ao LD.

## Referências

- AMORIM, Dalton de Souza. **Fundamentos de sistemática filogenética**. Ribeirão Preto: Editora Holos, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte I – Bases Legais**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000a.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Média e Tecnológica. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte III – Ciências da Natureza, Matemática e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/SEMTEC, 2000b.
- \_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Secretaria da Educação Média e Tecnológica. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN+) - Ciências da Natureza e suas Tecnologias**. Brasília: MEC, 2002.
- BRZOZOWSKI, André Jerzy. É possível colocar espécies biológicas em cladogramas? **Acta Scientiae**, Canoas, v. 16 n. 2 p. 264 - 283, mai-ago. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/acta/article/view/905>>. Acesso em: 18 jan. 2021.
- CARDOSO-SILVA, Cláudio Benício; OLIVEIRA, Antonio Carlos de. Como os livros didáticos de biologia abordam as diferentes formas de estimar a biodiversidade? **Ciência & Educação**, Bauru, v. 19, n.1, p. 169-180. 2013.
- FERREIRA, Felipe Silva; BRITO, Samuel Vieira; RIBEIRO, Samuel Cardozo; SALES, Débora Lima; ALMEIDA, Waltécio de Oliveira. A zoologia e a botânica do ensino médio sob uma perspectiva evolutiva: uma alternativa de ensino para o estudo da biodiversidade. **Caderno de Cultura e Ciência**. v. 2 n. 1, p. 58-66, 2008. Disponível em: <<http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/cadernos/article/viewFile/19/19-59-2-PB?>>. Acesso em: 18 jan. 2021.

- HICKMAN, JR. Cleveland P.; ROBERTS, Larry S.; LARSON, Allan. **Princípios integrados de zoologia**. 11. ed. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.
- KARDONG, Kenneth. **Vertebrados: Anatomia Comparada, Função e Evolução**. 7. ed. São Paulo: Roca, 2016.
- LOPES, Welinton Ribamar; VASCONCELOS, Simão Dias. Representação e distorções conceituais do conteúdo “filogenia” em livros didáticos de biologia do ensino médio. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v. 14 n. 03 p. 149-165, set-dez. 2012.
- MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2003.
- MACEDO, Elizabeth. A imagem da ciência: folheando um livro didático. **Educação e Sociedade**, v. 25, n. 86, p. 15-16, 2004.
- MAYR, Ernest. **Isto é Biologia: A ciência do mundo vivo**. Trad.: Claudio Angelo. São Paulo: Companhia das Letras, 428 p., 2008.
- MENDONÇA, Vivian Levander. **Biologia - Os Seres Vivos**. São Paulo: AJS, v. 1, 2. ed., 2013a.
- \_\_\_\_\_. **Biologia - Os Seres Vivos**. São Paulo: AJS, v. 2, 2. ed., 2013b.
- \_\_\_\_\_. **Biologia - Os Seres Vivos**. São Paulo: AJS, v. 3, 2. ed., 2013c.
- MORAES, Roque. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999. Disponível em: <[http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise\\_de\\_conteudo\\_moraes.html](http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html)>. Acesso em: 30 jan. 2021.
- ROMA, Vanessa Navarro; MOTOKANE, Marcelo Tadeu. Classificação biológica nos livros didáticos de Biologia do Ensino Médio. In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIA, 2007. **Atas do VI ENPEC**. Florianópolis, 2007.
- SANTOS, Charles Morphy; CALOR, Adolfo Ricardo. Ensino de biologia evolutiva utilizando a estrutura conceitual da sistemática filogenética – I. **Ciência & Ensino**, vol. 1, n. 2, Junho de 2007. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/.../ENSINO%20DE%20BIOLOGIA%20EVOLUTIVA%200U> Acesso em: 05 jan. 2021.
- SANTOS, Nivea Dias dos; SILVA, Natália Ferreira da; OLIVEIRA, Tiago Pinheiro de. O que ensinamos sobre as primeiras plantas terrestres: análise de livros didáticos do ensino médio. **Pesquisas, Botânica**, v.67, p.319-334, 2015. Disponível em: <http://www.anchietano.unisinos.br/publicacoes/botanica/botanica67/021.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2021.

VASCONCELOS, Simão Dias, SOUTO, Emanuel. O livro didático de Ciências no ensino fundamental: proposta de critérios para análise do conteúdo zoológico. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 9, n. 1, 2003, p. 93-104. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151673132003000100008&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151673132003000100008&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 jan. 2021.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.65-68>

*Dossiê*



### Apresentação

É com grande satisfação que apresentamos o dossiê **Gênero e História Pública sob a perspectiva do ensino de História**. Nossa intenção, ao lançarmos esta proposta, foi reunir trabalhos dedicados a pensar as perspectivas de gênero em relação com a comunicação e os processos de troca de saberes, evidenciados nas práticas da História Pública e no ensino de História. Os autores e autoras abordam a conexão entre essas temáticas a partir de perspectivas muito diferentes, demonstrando a potencialidade entre elas para se pensar práticas historiadoras comprometidas com o registro histórico da diversidade, com a ampliação do acesso ao conhecimento e com a denúncia das desigualdades de gênero que perpassam a escola e o ensino de História.

Entre os artigos, Sandra Teixeira Fonseca e Viviane Melo Mendonça nos apresentam o texto **Narrativas de re(existências) de mães de pessoas transgêneros e suas lutas nos espaços escolares**, em que fazem a discussão sobre a importância da história oral de mães de pessoas transexuais e de sua atuação dentro da escola, apontando as narrativas como possibilidade para um ensino de História que envolva a comunidade escolar e contribua para se pensar outra maneira de entender a existência e a história de jovens que não se enquadram na normatividade cisgênera.

Em **Refletindo sobre os estudos de gênero, feministas e a história pública: possibilidades epistêmicas na fronteira**, Cláudia Regina Nichnig e Anna Carolina Horstmann Amorim se propõem a dialogar sobre suas formas de intervenção como professoras que participam de atividades realizadas no Programa ProfHistória – Mestrado Profissional em História, mas também em outros espaços na universidade, levando em conta as relações entre suas pesquisas de gênero, o ensino e a História Pública.

O texto produzido por Leandro Mendanha e Silva, Mateus de Andrade Pacheco, intitulado **Corpo incômodo: (re) existências e reelaborações dos afetos em Linn da Quebrada** nos traz uma análise sobre as conexões entre Pedagogia Queer e a História Pública, por meio da potência performativa e discursiva de Linn(da) Quebrada, convidamo-nos a pensar, a partir do seu diagnóstico – vivido e artístico – sobre os “problemas de gênero” e da sua criação ao mesmo tempo subjetivadora e desestabilizadora, sobre os campos da educação e da história.

**Percepção de alunos/as sobre gênero no Ensino de História: políticas públicas de formação docente e educação básica** é o artigo elaborado por Suzana Lopes Salgado Ribeiro, pelo qual a autora relata e avalia a experiência do desenvolvimento de um projeto educativo que abordou as questões das diferenças, em especial as de gênero, em aulas de História, do 9º ano do Ensino Fundamental, como desdobramento da participação de seus componentes em ações de políticas públicas de formação de professores/as, como o curso Gênero e Diversidade na Escola GDE-UFABC e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid-Unitau.

Maria Silvia Duarte Hadler e Arnaldo Pinto Junior nos apresentam as possibilidades do ensino de História por meio dos acervos, no texto **Acervos documentais e ensino de História: reflexões sobre as dimensões públicas de um centro de memória**. O artigo se propõe a situar a dimensão pública de práticas educacionais articuladas ao ensino de História, desenvolvidas a partir de um projeto de extensão do Centro de Memória-Unicamp (CMU), com professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Campinas, envolvendo-os na pesquisa de documentos locais sobre grupos diversos, entre eles as mulheres na cidade.

**Imagens do Feminino: uma análise sob a perspectiva da história das mulheres e do livro didático como história pública**, texto escrito por Daiane Dala Zen, nos convida ao exercício de reflexão sobre fotografias de mulheres, que se encontram nos livros didáticos. A autora analisa as imagens usando apontamentos teóricos sobre o livro didático, articulados às questões de gênero e a história das mulheres, de forma a compreender o livro didático como um produto da história pública, em sua dimensão de divulgação histórica e de ensino.

Enfim, **Saberes, experiências e diálogos: ensino de História, gênero e História Pública** é uma reflexão conduzida por nós, Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Kênia

Gusmão Medeiros, sobre a construção dos saberes históricos a partir do compromisso com uma História que considere a sua própria audiência, os recursos e a multiplicidade de representações - entendimentos estes presentes no horizonte valorizado pela História Pública - como ferramentas para a mediação de professore(a)s na construção de aprendizagens relativas a gênero e suas interseccionalidades.

Apresentamos, também, duas entrevistas: a primeira com a historiadora e professora Sônia Wanderley, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), em que ela nos fala sobre as relações entre o ensino de História e a História Pública, entendendo a escola e o ensino de história escolar como territórios e espaços de aprendizagem, em que as múltiplas reflexões – inclusive sobre gênero - são mediadas pela metódica do conhecimento histórico. Estudiosa da comunicação, ela tece considerações sobre como a história pública e o ensino escolar têm potencialidades para libertar e transformar o conhecimento por meio da razão, do afeto e do diálogo de ideias. A professora, historiadora e escritora de contos e poemas, Ana Carolina Eiras, da Universidade Federal de Goiás (UFG), é nossa segunda entrevistada. Ela nos traz reflexões sobre como a abordagem de gênero tem promovido debates e mudanças curriculares para o ensino de História, e faz uma síntese de seu trabalho relativo à temática da maternidade, em revistas e em livros como *Amar é verbo que rima com paz* (Metanoia, 2016), que recebeu menção honrosa da organização do Prêmio Educando para o Respeito à Diversidade Sexual em 2017.

Para finalizar, na resenha **Vozes urbanas: narrando experiências nas e sobre as cidades**, Pedro Vagner Silva Oliveira trata da obra *História Oral e Direito à Cidade*, organizado por Andréa Casa Nova Maia e lançado em 2019 pela Letra e Voz, editora que vem publicando obras cujo escopo é a História oral, as oralidades, e os estudos da memória.

Ao lançarmos olhares mais sensíveis em relação às questões de gênero sobre os conteúdos curriculares articulados à História Pública, não estamos tratando de histórias complementares ou ideologias, mas assumindo o compromisso com epistemologias que recentemente passaram a ser evidenciadas pela pesquisa, pelas demandas sociais e pelo ensino. Procuramos valorizar, nesse conjunto de textos, a diversidade de possibilidades para que o ensino de História possa abrir espaço ao conhecimento, ao debate e ao compartilhamento sobre as diversas narrativas, expectativas, conflitos, afetos e saberes

atravessados pelas relações de gênero e construídos ao longo de diferentes temporalidades, espaços, sujeitos, meios e linguagens.

Receber estes trabalhos, resultados de pesquisas acadêmicas e de trajetórias preocupadas com o ensino em sua dimensão pública, nos permitiu perceber que os debates para formação de professo(a)s preocupado(a)s com as questões das desigualdades de gênero têm avançado na perspectiva de considerar as experiências de aluno(a)s, os diferentes discursos que atravessam a escola e os usos críticos das tecnologias. São textos e entrevistas marcados pela potência discursiva, pelo compromisso com um ensino transformador e pela valorização de processos diálogos de produção e difusão do conhecimento histórico no ensino.

Somos gratas à *Revista Ensino & Pesquisa*, da Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), pelo acolhimento dessa ideia, bem como pelo incentivo à execução deste trabalho, especialmente na presença generosa do editor Michel Kobelinski. Acreditamos que os textos aqui apresentados, em sua multiplicidade de formatos e temas em debate, consistem em materiais que podem inspirar leitoras e leitores em formação inicial ou continuada, a discutirem a historicidade das questões de gênero, que fazem parte da experiência humana no tempo, considerando vivências, memórias e narrativas que emergem dentro e fora da cultura escolar.



Profa. Dra. Marta Gouveia de Oliveira Rovai

Profa. Dra. Kenia Gusmão Medeiros



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.69-79>



### **Narrativas de re(existências) de mães de pessoas transgêneros e suas lutas nos espaços escolares**

**Sandra Teixeira Fonseca**, Mestranda em Educação pela Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, Jornalista pela Universidade Bandeirante de São Paulo, [sandrafonseca\\_jornalista@yahoo.com.br](mailto:sandrafonseca_jornalista@yahoo.com.br)

**Viviane Melo Mendonça**, Professora Associada da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Pós-doutorado na Università di Roma La Sapienza, [vica2m@gmail.com](mailto:vica2m@gmail.com)

**Resumo:** Pessoas transgêneras são frequentemente invisibilizadas na história oficial de uma sociedade cisnormativa. Partindo desta premissa, o trabalho tem como objetivo trazer à luz da história pública a análise de narrativas de enfrentamentos e lutas de mães de pessoas transgêneros para legitimar a existência de suas filhas e filhos nos espaços de educação, desde os primeiros anos escolares até a formação superior. Teórico-metodologicamente nos fundamentamos na história oral e entrevistamos cinco mães que moram nas cidades de Campinas e Sorocaba, interior de São Paulo. Os resultados apontam que as intervenções das mães nos espaços de educação geram ações de resistência para o acolhimento das identidades nesses territórios. A pesquisa identificou que as escolas ainda tratam com distanciamento e dificuldade de acolhimento as questões de gênero e que se mostra urgente e essencial a construção de projetos políticos-pedagógicos que abarquem esse tema com toda a comunidade escolar, para assim, romper as barreiras de diferenças dentro de uma educação supostamente para todas e todos.

**Palavras-chave:** gênero; história pública; educação; transgêneros; mãe.

#### **Narratives of re(existences) of mothers of transgender people and their struggles in school spaces**

**Abstract:** Transgender people are often invisible in the official history of a cisnormative society. Based on this premise, the work aims to bring to the light of public history the analysis of narratives of confrontations and struggles of mothers of transgender people to legitimize the existence of their daughters and sons in education spaces from the first school years to the formation of higher. Theoretically and methodologically, we are based on oral history and interviewed five mothers who live in the cities of Campinas and Sorocaba, in the interior of São Paulo. The results show that the mothers' interventions in the education spaces generate resistance actions to reception identities in these territories. The research identified that schools still treat gender issues with detachment and difficulty and that it is urgent and essential to building political-pedagogical projects that address this issue with the entire school community to break the barriers of differences. Within an education supposedly for everyone.

---

**Submissão:** 2021-02-26 **Aprovação:** 2021-05-31. **Publicação:** 2021-05-31.

## Introdução

A cisnormatividade nos espaços escolares é o tema deste artigo. Buscamos discorrer sobre narrativas de mães de pessoas transgêneros, analisando suas presenças, os desafios e as resistências que estão presentes nas lutas de seus filhos e filhas trans no campo da educação escolar. Teórico-metodologicamente nos fundamentamos na história oral, com a realização de entrevistas com cinco mães que moram nas cidades de Campinas e Sorocaba, interior de São Paulo.

A cisnormatividade é uma construção de poder que regulamenta e posiciona o sexo e a sexualidade com base exclusivamente na biologia dos corpos. A partir dessa matriz, os corpos são estigmatizados apenas pelos discursos morais criados e potencializados em torno do sexo, desconsiderando que os seres masculinos ou femininos também são resultantes de construções sociais históricas e culturais ao longo dos tempos. O gênero, portanto,

[...] não é algo que está dado, mas é construído social e culturalmente e envolve um conjunto de processos que marcando os corpos, a partir daquilo que se identifica ser masculino e/ou feminino... o corpo é generificado, isso implica dizer que as marcas do gênero se inscrevem nele. Observa-se que ao menor sinal de um rompimento da estrutura estabelecida, [...] aqueles que escapam desse protótipo são rotulados e desrespeitados, quando não cerceados de viver. (FAERMANN, COSTA, COUTO, 2020. p.7)

Deste modo, a cisnormatividade se produz pelas normas de gênero estabelecidas social e culturalmente, constituindo-se de modo específico na afirmação de que o feminino ou masculino são definidos, compulsoriamente, em conformidade com a genitália da pessoa. Assim, cria-se um discurso de normalidade e naturalidade para as denominadas pessoas cisgêneros – isto é, aquelas que identificam seu gênero com o gênero designado ao nascer de acordo com a genitália.

Quando há o rompimento com as cismas, desestabiliza-se as estruturas de gênero estabelecidas, e estas identidades e corpos que não estão em conformidade a elas, definidos então como transgêneros, sofrem discriminação e violenta vigilância.

Considerando a cisnormatividade como um fator que regula e vigia os corpos também na escola, assim como os demais lugares de educação institucionalizada, o

presente artigo pretendeu analisar histórias de vida de cinco mães de pessoas transgêneros e seus enfrentamentos na comunidade escolar<sup>1</sup>.

A educação foi tomada como um campo de análise para a compreensão do processo de constituição das trajetórias de filhas e filhos a partir das narrativas das cinco mulheres que colaboraram com a pesquisa. Para as mães, trazer essas narrativas das problemáticas, enfrentamentos e lutas nos espaços escolares é mais um ato de (re)existência em suas vidas, que reafirma e legitima a existência e participação ativa de suas filhas e filhos na sociedade, mas também na escola, em particular, como espaço político e de poder.

Diante do exposto, a história oral como fundamento teórico-metodológico é uma abordagem potente que nos direciona para a escuta de narrativas de histórias de vida. Partimos da perspectiva de José Carlos S. B. Meihy (2006, p.168) que afirma que “[a] história oral [...] pode ser de todos, mas preferencialmente tem sido feita sobre grupos menos contemplados pela história oficial. Paradoxalmente é para a maioria das pessoas que a história oral tem sido elaborada [...] A história diz respeito à coletividade”.

Nesse trabalho, por meio das vozes generosamente cedidas por mães de pessoas trans para narrar suas experiências, mergulhamos na escuta e olhar sensíveis sobre as histórias de vida. De acordo com Portelli (2016, p.31) essas narrativas e experiências “[s]empre lançam nova luz sobre áreas inexploradas da vida diária das classes não hegemônicas[...]Fontes orais contam-nos não apenas o que o povo fez, mas o que queria fazer, o que acreditava estar fazendo e o que agora pensa que fez”. Esse princípio nos levou a escuta das vivências de mães de pessoas transgêneros, a uma revisita às memórias destas vivências quando narradas,

...a gente olha pra trás e quanto mais fala melhor, porque as coisas vão se encaixando, mas não deixa de ser emocionante, porque a gente vê muitas dificuldades e toda a força dispensada pra superar, pra passar por cima de muita coisa, dar a volta por cima, se colocar, então, falar é importante e ter esse espaço de visitar a história e ver o quanto a gente já conseguiu progredir com tudo isso. (Renata, mãe da Amanda, criança trans. Entrevista feita em 24/01/20)

É bom a gente falar porque vai esquecendo das coisas. Quanto mais você aprende, mais você entende que tem que aprender (Brígida, mãe de Alex, adolescente trans. Entrevista feita em 29/01/20)

---

<sup>1</sup> Este artigo é parte da pesquisa de mestrado intitulada: Mães fora do armário: Travessias de Re(existências), negações, conflitos e lutas realizados durante o período de 2019 e 2020 no Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal de São Carlos.

O processo intenso de produção de narrativas sobre o que foi vivido e revivido pelas mães, colaboradoras da pesquisa, e em diálogo com as pesquisadoras<sup>2</sup>, constitui o engajamento necessário para a escrita de uma história coletiva e pública que visa a transformação da sociedade. É um processo intersubjetivo e de aprendizado mútuo.

Assim, as narrativas de re(existências) das mães trazem à luz a necessidade de debater e transformar a construção da educação em relação ao conhecimento de corpos e identidades, assim como promover a socialização entre eles dentro e no entorno do espaço escolar. Toda a construção sociocultural dos gêneros tem alicerces cisnormativos, por isso os corpos transgêneros, que desafiam essa construção, são estigmatizados e muitas vezes excluídos, afastando os transgêneros dos espaços de educação.

No entanto, também existem algumas práticas pedagógicas e certo envolvimento da comunidade escolar, que munidas de escuta, acolhimento e construção de saberes sobre as questões de gênero, mostram-se imediatamente positivas, como foi possível encontrar em algumas narrativas de experiências das mães entrevistadas:

Quando iniciaram as aulas de “Beatriz”, “ela” logo conheceu um grupo de estudantes dentro da universidade que discutia assuntos sobre sexualidade e gênero, o grupo acolhia a diversidade dentro da faculdade. “Beatriz” me contou “entusiasmada” sobre o contato com o grupo...pedi muito para que “ela” ficasse próxima a esse grupo dentro da universidade para estar mais “protegida”. (Irene, mãe de Thomaz, jovem transgênero. Entrevista feita 09/01/20)

A escola tentava ser acolhedora diante daquela situação, fazia trabalhos para tentar mostrar as diferenças e acolher. Nas atividades pedagógicas tentavam trabalhar o brincar, falavam que existem muitos tipos de brincadeiras e que ambas são para meninas e meninos, falava que meninos podem chorar, podem brincar de fazer comidinha igualzinho as meninas. [...] Na outra escola da Amanda, ela já não é a única criança transgênero. Quando soube de nossa história, outra mãe procurou a escola e a filha dela também foi acolhida lá. Eu fiquei muito feliz. Amanda tem mais uma amiga. (Renata, mãe de Amanda, criança transgênero. Entrevista feita em 24/01/20)

Com base no relato das duas mães e conforme descreve Goellner (2010, p.82), “[...] qualquer prática pedagógica se faz por meio da intervenção de pessoas concretas, cujas ideias podem tanto reforçar as exclusões, os preconceitos e as violências, quanto minimizá-

---

<sup>2</sup> Em respeito à identidade de gênero de suas filhas e filhos sempre usamos aspas nos pronomes pessoais “ele” e “ela” no momento de nos referirmos ao gênero designado ao nascer. Para preservar o anonimato das narradoras e de suas filhas e filhos, todos os nomes foram mantidos em sigilo e utilizamos nomes fictícios na transcrição e transcrição. Todas as entrevistadas assinaram o termo de consentimento livre e esclarecido. A submissão do projeto de pesquisa ao Comitê de Ética não foi requerida pelo PPGED, mas atendeu a todos os aspectos éticos de pesquisas desta natureza, sob a ética do indivíduo e das coletividades, tal como preza a UFSCar.

las”. Isso significa, que a escuta, o olhar, a abordagem e o acolhimento de professores, coordenadores pedagógicos, diretores e famílias para os gêneros, abrem um amplo território de quebra de barreiras das diferenças no espaço do conhecimento. É nisso que fundamentamos a importância de criarmos condições para discorrer sobre e discutir mais amplamente as narrativas produzidas pelas mães de pessoas transgêneros.

### **Mães Trans(formando) e re(existindo) à história do discurso de gênero na educação**

*Após deixar “o Evandro” na escola, fui até a diretoria e conversei com a Diretora: “Olha, eu sei que é uma novidade para vocês, para mim também é, mas precisamos atuar juntos, escola e família. “O Evandro” está trazendo cada vez mais forte essa questão do gênero, não se sente feliz mais em usar roupas de menino. Quero comunicar que a partir de amanhã pode ser que “ele” já apareça “vestido de menina”. (Renata, mãe de Amanda, criança transgênero)*

Quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular”. (HOOKS, 2017, p.183)

Pensar o gênero é pensar a identidade e é também pensar o corpo. Mas, nos espaços sociais, gênero e corpo continuam a ser silenciados e a escola não escapa desse silenciamento. A educação do silêncio permanece presente e viva nos núcleos humanos sociais mais importantes.

Conforme Louro (2000, p.14) “[as] incorporações motivadas pela escola são valorizadas pela sociedade. Um exemplo disso é a prática do silêncio na sala de aula, ou o modo como se sentar e ocupar determinado espaço”. O que a autora define é que o corpo é cercado de estigmas na escola, e qualquer gesto ou expressão que não corresponda ao que foi indicado para aquele lugar pode, ou não, sofrer repressão da instituição e da comunidade que a cerca. O que é designado pela escola, pode ser potencializado em outros espaços, como a família e núcleos religiosos, assim como da mesma forma, pode sofrer repúdios e silenciamentos. É uma via de duas mãos que deve ser negociada enquanto espaço de pertencimento e, direito.

Analisamos como as mães entrevistadas tiveram que interferir nos espaços de educação para que suas filhas e filhos conquistassem o mínimo de pertencimento àqueles lugares:

Quando “o Evandro” foi para o primeiro ano do ensino fundamental “ele” já começou a ser mais excluído do grupo, mudou de sala, horário, as crianças não aceitavam muito o jeito “dele”. Os dias se passavam e a situação piorava, “ele” começou a sofrer bullying físico, empurravam “ele” da escada. Ficou muito complicado. Quando eu ia buscar “o Evandro” na escola na sexta-feira “ele” já começava a chorar, porque tinha que voltar à escola na segunda. Na nova escola, eu conversei com a professora e coordenação sobre o interesse que “o Evandro” tinha pelas coisas de menina, o bullying que vinha sofrendo na outra escola. No primeiro dia que “Evandro” pisou na escola de vestido ele não queria mais usar o banheiro masculino e sem comunicar ninguém, simplesmente passou a usar o banheiro feminino. Iniciei uma batalha com a escola. (Renata, mãe da Amanda, criança transgênero. Entrevista realizada em 24/01/20).

Com base nesse relato pensamos o corpo enquanto espaço que ocupa por inteiro todos os lugares, assim como o território do conhecimento. As instituições de ensino seguem aderindo às práticas sociais que tem como base o silenciamento de corpos - corpos que rompem com “normas” pré-estabelecidas, que desafiam a cisnormatividade. Sobre isso, a professora e escritora estadunidense Bell Hooks descreve que:

As pessoas entram na sala para ensinar como se apenas a mente estivesse presente, e não o corpo. Chamar a atenção para o corpo é trair o legado de repressão e negação que nos foi transmitido pelos professores que nos antecederam, em geral brancos e do sexo masculino.... Para além da esfera do pensamento crítico é igualmente importante que entremos na sala de aula “inteiras”, não como “espíritos desencarnados. (HOOKS, 2017, p. 253).

Por essa experiência e constatação, pensamos que a práticas pedagógicas reforçam os estigmas sociais construídos. A sala de aula, os corredores e outros espaços da escola , os gestos e falas de educadora e educadores, a convivência cotidiana com colegas, vão produzindo constantemente um ciclo ordenado de normatização e vigilância, de divisão e exclusão, que é sofridamente vivido por pessoas que rompem as normas de gênero. Portanto,

[o] bservar os corpos de meninos e meninas; avaliá-los, medi-los, classificá-los. Dar-lhes, a seguir, uma ordem; corrigi-los sempre que necessário, moldá-los às convenções sociais. Fazer tudo isso de forma a que se tornem aptos, produtivos e ajustados - cada qual ao seu destino. Um trabalho incessante, onde se reconhecem - ou se produzem - divisões e distinções. Um processo que, ao supor "marcas" corporais, as faz existir, inscrevendo e instaurando diferenças. (LOURO, 2000, p.61)

Um exemplo simples para visualizarmos a divisão são as tradicionais filas de meninas e meninos: meninas de um lado, meninos de outro. Outra forma de divisão de

arquitetura dos gêneros e sexos é a separação de banheiros. Tudo isso, não apenas divide, mas também problematiza o que é homem e o que é mulher, quais os espaços de cada um. Vemos nessa questão o constrangimento da aluna ou aluno que não se identifica com o sexo biológico e tem outra identidade de gênero:

As visões encantadas acerca do papel transformador e redentor da escola têm sido fortemente desmistificadas. Temos visto consolidar-se uma visão segundo a qual a escola não apenas transmite ou constrói conhecimento, mas o faz reproduzindo padrões sociais, perpetuando concepções, valores e clivagens sociais, fabricando sujeitos (seus corpos e identidades), legitimando relações de poder, hierarquias e processos de acumulação (JUNQUEIRA, 2009, p.14)

Desse modo, muitas alunas e alunos transgêneros deixam de frequentar a escola por não “adequarem-se” ao espaço de construção de sujeitos a partir dos padrões estabelecidos pela sociedade. O espaço do saber, conhecido como de todos, se transforma em lugar de despertencimento, como afirmou Raimunda sobre sua filha:

Quando a Priscila deixou de estudar aos 16 anos, ela foi trabalhar em uma fábrica de sorvete, mas passou pouco tempo lá. Eu sonhava todos os dias que ela voltasse para a escola e terminasse até o terceiro colegial, mas hoje pensando, acho que escola também era uma tortura, só muito tempo depois ela voltou a estudar, fez supletivo e concluiu o colegial. Eu fico imaginando tudo que ela passou na escola. (Raimunda, mãe de Priscila, mulher trans. Entrevista feita em 22/10/19)

A escola que Raimunda, mãe de Priscila, narra como lugar de “tortura” para a filha, parece não ser o espaço dialógico, lugar em que o diálogo e a troca de saberes acontecem com olhar às diferenças e acolhendo-as para uma educação igual para todas e todos. Observamos a partir desse pensamento que a intervenção das mães em toda comunidade escolar, não só na instituição como também entre os pais, dessas e desses cinco alunas e alunos, é uma forma de trazer a escola para o diálogo quanto às questões de gênero, conforme encontramos no relato a seguir:

Escrevi um texto ao grupo de pais esclarecendo que a Amanda trouxe a questão da transexualidade à mim aos 2 anos e 8 meses de vida. Eu disse que para mim, foi muito difícil aceitar, contei que escondia brinquedos, que eu relutava muito, mas que realmente havia chegado a hora de eu escolher entre a vida e felicidade da minha filha ou deixar que ela desenvolva uma depressão, com alto risco de suicídio. Expliquei que Amanda vinha apresentando falas suicidas, de descontentamento com relação a identidade, com a vida, falas de questionamento sobre Deus. Me senti muito bem ao relatar para os pais a história da Amanda, mas também estava consciente de que a luta na escola não terminaria ali. (Renata, mãe da Amanda, criança trans. Entrevista feita em 24/01/20).

Nesse ponto localizamos nos relatos das mães forças para que suas filhas e filhos transgêneros sejam reconhecidos como “[s]er da intervenção no mundo (...) e por isso mesmo... deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto” (FREIRE, 2000, p.119).

O caminho a partir dos posicionamentos e questionamentos analisados pelos relatos das mães ainda se mostra sinuoso, mas não irreversível, se for posicionado no campo da ação que Paulo Freire define como “esperançar”:

É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperançar, porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo (FREIRE, 1992, p.9).

O verbo “esperançar” se relaciona com a mudança no papel de agentes indagadores e transformadores na escola e na família, para romper com as diferenças e desigualdades de gênero. É neste processo de ‘esperançar’ que parece estar os papéis protagonizados pelas mães no campo de mais re(existências) de filhos e filhas, tal relatado por Brígida e Renata:

Na escola, ainda no ensino fundamental 2, o Alex se assumiu como transexual... O sofrimento dele aumentou ao revelar, porque alguns amigos se afastaram dele. Uma vez a coordenadora pedagógica da escola me chamou para conversar e disse que o meu filho estava muito triste...Naquele dia, foi ela quem me disse que o Alex havia aberto a informação na escola. Ela me contou que ele procurou a direção para pedir que a escola promovesse alguma palestra sobre gênero para os alunos. Só que a própria coordenadora disse que não soube lidar com a questão, ficou de pensar no assunto e não deu a resposta para o Alex. Eu disse a ela que eu já tinha uma palestra pronta de um trabalho que eu havia feito na faculdade de psicologia e me ofereci para bater um papo com os alunos na escola. Ela nunca mais tocou no assunto.... O Alex terminou o ensino fundamental no fim de 2019. Ele prestou Vestibulinho na ETEC e passou na prova... cada dia temos que estar prontos para uma questão. No dia que fomos fazer a matrícula do Alex na ETEC, surgiu mais uma. A inscrição do vestibulinho foi feita pelo site e o Alex colocou o nome social. Quando veio o resultado do Vestibulinho estava constando o nome feminino. Fomos fazer a matrícula na unidade...explicamos para a atendente a questão do nome social...Na hora da matrícula, a atendente nos informou que como o resultado do vestibulinho veio constando “Janaina”, ela teria que deixar daquela forma e que o aluno deveria falar individualmente com cada professor. Eu discordei imediatamente e disse a ela: “Moça, meu filho vai começar em uma escola nova, como ele vai chegar em cada professor e explicar que é um menino transexual?” Ela falou que iria tentar, e então, a matrícula saiu com o nome social.... Percebe como o sistema é falho? Em todo o lugar você tem que viver se explicando. (Brígida, mãe do Alex, jovem trans. Entrevista feita em 29/01/20.)

Em 2019 tiramos o documento de identidade social da Amanda. Naquele ano, a matrícula da escola já foi feita com o novo documento, o novo nome. Lá tem dois senhores que trabalham auxiliando na inspetoria dos alunos, um deles... estava com muita dificuldade de chamar a Amanda pelo nome social. O mesmo aconteceu com uma professora, a Amanda chegava em casa reclamando que ela continuava a chamá-la de “Evandro”... Fiz um requerimento para que os trabalhos da minha filha, expostos na escola, fossem apresentados como Amanda. Também solicitei que a Amanda pudesse voltar a usar o banheiro feminino. Depois de uma visita da psicóloga da Amanda à escola, o colégio aceitou o meu pedido. (Renata, mãe da Amanda, criança trans. Entrevista feita em 24/01/20)

Com base nesses dois relatos, além da necessidade de diálogo diante das questões de gênero, o afeto é aqui expresso pelas mães como fator essencial de resistência às estruturas dominantes que fundamentam a educação. O afeto se produz nas ações concretas, na presença constante das mães, intervindo no cotidiano da escola por meio de palestras e reivindicações de respeito pela identidade e nome social de sua filha e filho em documentos, no uso de banheiro e de disponibilidade de informações.

Deste modo, as resistências ou (re)existências presentes nas histórias relatadas, parecem expressar, como descreve bell hooks, que

[s]empre que a dominação estiver presente, faltará amor...O amor jamais poderá se encaixar em uma relação fundamentada em dominação e coerção. Quando aceitarmos que o verdadeiro amor é fundamentado em reconhecimento e aceitação, que o amor combina com cuidado, responsabilidade, comprometimento e conhecimento, entenderemos que não pode haver amor sem justiça. Com essa consciência vem a compreensão de que o amor tem o poder de nos transformar e nos dar força para que possamos nos opor à dominação (HOOKS, 2020, p.116-150).

Compreendemos por meio da definição de Bell Hooks e das histórias narradas pelas colaboradoras e que chegam à história pública, a importância da família e escola organizarem situações de estímulos, construir canais de diálogos de aprendizagem sobre as questões de gênero, para que nenhum sujeito humano seja excluído e deixado às margens dos rios que atravessam a educação.

## **Conclusão**

A história oral, que chega com a capacidade de promover ações políticas e sociais diante de sua potência de revelação por meio de narrativas, representa aqui mais um espaço de discussão de gênero e educação. A partir das histórias de vida das cinco mães de pessoas transgêneras, conclui-se pela urgência em se pensar a construção de projetos de educação que tragam as questões de gênero em sua prática.

Observamos ser a educação um dos principais contextos para se compreender a construção das identidades. Na educação básica e na universidade há a possibilidade de reunir uma ampla comunidade de aprendizagem (HOOKS, 2017) que promova conhecimentos, afetos e experiências, e desnaturalize as estruturas cisnormativas dos conceitos sociais de sexo e gênero.

A escuta de histórias e narrativas de pessoas transgêneras e sua família, assim como de toda a comunidade da escola e seu entorno, combinadas e articuladas com intervenções efetivas, pode produzir um diálogo cultural mais amplo que combata a discriminação de estudantes transgêneros. Segue, portanto, a importância da história oral na afirmação de Alessandro Portelli:

Precisamos combinar o melhor do envolvimento ativista com as pessoas e as comunidades e o melhor da metodologia “acadêmica”, de modo que o resultado dialógico do trabalho que produzimos conjuntamente não seja um mero espelhamento daquilo que a comunidade já sabe, mas uma articulação ulterior desse conhecimento e sua inclusão em um diálogo cultural mais amplo”. (PORTELLI, 2016, p. 24)

A história que chega por meio das narrativas dessas mães, que é aberta e pública, tem a potência de ser agente transformador dentro de uma educação que resiste em romper a estrutura separatista de gênero, fundada na cisnormatividade. Quebrar os alicerces das diferenças é um caminho longo, mas o que serão dos grupos não hegemônicos e subalternizados sem os caminhos movimentados pelas utopias?

## Referências

- BUTLER, J. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira L. (Orgs). **O corpo educado**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172
- FAERMANN, L.A; COSTA, S.L, COUTO. C . Cisnormatividade, violência e instituição escolar. In: **Revista Conjectura, filosofia e educação**: Caxias do Sul, RS. v.25, ed. 020036,2020

- FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. 3 ed. São Paulo, Paz e Terra, 1994.
- GOELLNER, S. A educação dos corpos, dos gêneros e das sexualidades e o reconhecimento da diversidade. In: **Revista Cadernos de formação**: Rio de Janeiro, V.1, n.2, 2010. p.82.
- HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: Educação como prática da liberdade. São Paulo: Ed: Martins Fontes, 2017. p.183
- \_\_\_\_\_. **O feminismo é para todo mundo**: Políticas arrebatadoras. 11ª ed. Rio de Janeiro: Ed: Rosa dos Tempos, 2020. p. 116-125.
- JUNQUEIRA, R. D. Introdução – Homofobia nas escolas: um problema de todos. In: (Org.). **Diversidade Sexual e educação**: problematizações sobre a homofobia nas escolas: Brasília: Ministério da Educação; UNESCO, 2009. p.13-51.
- LOURO, G. **Gênero e Sexualidade**: Pedagogias contemporâneas. 2ª ed. Vol. 19. Campinas: Pro-Posições, 2008. p.23.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O corpo educado**: Pedagogias da sexualidade. Traduções: Tomaz Tadeu da Silva. 2ª ed. 127p. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p.61.
- MEIHY, J. C. S. B. Augusto e Lea: **Um caso de (des) amor em tempos modernos**. São Paulo: Ed. Contexto, 2006. p.168.
- PORTELLI, A. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.80-97>

*Dossiê*



### **Refletindo sobre os estudos de gênero, feministas e a história pública: possibilidades epistêmicas na fronteira**

**Claudia Regina Nichnig**, Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em História da UDESC, Doutora em Ciências Humanas pela Universidade Federal de Santa Catarina (2013), na área de Estudos de Gênero. Pós-doutora em História, pela UFSC e pós-doutora em Antropologia Social no CNRS, EHESS, Universidade Jean Jaures, em Toulouse, França. Professora Substituta de História do Brasil da Universidade do Estado do Paraná-Unespar, Campus Campo Mourão, [claudianichnig@gmail.com](mailto:claudianichnig@gmail.com)

**Anna Carolina Horstmann Amorim**, Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná. Mestra em Antropologia Social pela Universidade Federal de Santa Catarina. Doutora em Antropologia Social pelo Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Atualmente é professora adjunta de Antropologia no curso de Ciências Sociais da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) e do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória. É pesquisadora vinculada ao Centro de Estudos, Pesquisa e Extensão em Educação, Gênero, Raça e Etnia (CEPEGRE) da UEMS, [annac.hamorim@gmail.com](mailto:annac.hamorim@gmail.com)

**Resumo:** Quais seriam as propostas epistêmicas que uma experiência de ensino e pesquisa realizada em espaços marginais, permitem para a produção do conhecimento científico realizado fora do centro? A partir dos estudos de gênero e feministas, duas professoras de humanas propõem dialogar sobre suas propostas de intervenção como professoras que participam de atividades realizadas no Programa ProfHistória – Mestrado Profissional em História, mas também em outros espaços na universidade. Em diálogo com a História Pública, o artigo busca refletir sobre o impacto da aproximação com as alunas e alunos na produção do conhecimento pela própria professora/pesquisadora, que ao se reconhecerem como *outsider within*, uma forasteira de dentro (Collins, 2016), percebem transformações em suas pesquisas e em suas próprias subjetividades.

**Palavras chave:** Estudos de Gênero e Feministas; Ensino de História; Experiências de ensino.

#### **Reflecting on Gender and Feminist Studies and History Teaching: experiences of a feminist teacher at the border**

**Abstract:** What are the epistemic proposals that a teaching and research experience carried out in marginal spaces allow for the production of scientific knowledge carried out outside the center? Based on gender and feminist studies, two humanities teachers propose discussing their intervention proposals as teachers who participate in activities carried out in the ProfHistória Program - Professional Master in History and other spaces at the university. In dialogue with Public History, the article seeks to reflect on the impact of the rapprochement with the students in the production of knowledge by the teacher/researcher, who, when recognizing themselves as an outsider within, an outsider within (Collins, 2016), perceive transformations in their research and their subjectivities.

**Keywords:** Gender and Feminist Studies; History teaching; Teaching experiences.

## **Introdução: Reflexões teóricas e práticas pedagógicas a partir dos estudos de gênero e feministas na fronteira**

Em um caminho em que se mesclam ensino e pesquisa, reflexão teórica e sala de aula, trazemos sempre como bagagem uma formação feminista preocupada não somente com a produção de conhecimento nas Ciências Humanas, mas sobretudo engajada em incorporar em nossas práticas debates teóricos pungentes e capazes de produzir transformações das desigualdades e hierarquias sociais. Realizamos nossas formações em Universidades que possuem estabelecidos núcleos e debates sobre gênero e sexualidade, localizadas em cidades do Sul do Brasil. Todavia, foi em outra região do país que colocamos em prática nossa formação ao nos engajamos na experiência de ensino e pesquisa em História em cidades, que podemos chamar, das margens, localizadas longe dos centros referências do país - como o Sul e Sudeste e próximas às fronteiras do país.

O fato das cidades em que atuam as professoras estarem localizadas na região de fronteira, nos permite refletir a partir de uma perspectiva do trânsito e dos deslocamentos que afetam e produzem as subjetividades das professoras que se formaram e atuaram em capitais do sul do Brasil e se deslocam para a região de fronteira. No trânsito para o estado do Mato Grosso do Sul, que possui a segunda maior população indígena do Brasil, e para cidades que detém uma grande concentração de população indígena, tiveram experiências muito significativas e impactantes no que toca a importância da educação em diversidade e o respeito e valorização dos direitos humanos.

Além do forte impacto provocado pela presença dos estudos das questões indígenas e da aproximação com estudantes indígenas, outro ponto de destaque neste percurso é a aproximação, quase que imediata, das alunas e alunos que objetivam pesquisar questões de gênero, feminismos e sexualidade a partir do ensino de História e que encontraram em nós uma possibilidade para estes temas, tantas vezes deixados de lado por outros professores e pesquisadores do campo da História.

Assim, falamos neste texto sobre experiências de forasteiras de dentro, utilizando o conceito de Patrícia Hill Collins (2016). Afinal, somos de fora da região e nos impactamos

com suas particularidades, ainda assim, seguimos dentro da universidade, território já conhecido por nós.

## **Desenvolvimento**

Assim, a proposta deste artigo é abordar os encontros, as descobertas e as análises realizadas durante e após o período da experiência, que dentro e fora do espaço da universidade, permitiram novas percepções e insights que impactam na subjetividade das pesquisadoras e na produção do conhecimento realizado por estas forasteiras de dentro.

Por sermos duas professoras feministas, e portanto, levarmos em conta a nossa subjetividade é que acionamos aqui esta noção de *outsider within*, ou seja, forasteira de dentro. Afinal consideramos que toda nova experiência aporta novos olhares e nos faz acionar diferentes perspectivas de análise para os objetos de pesquisa e também para a prática pedagógica. Portanto, as possibilidades de ensino que nos deparamos nos contextos de fronteira desestabilizam nossas compreensões anteriores a respeito do que é ou como deve ser o processo de ensino e aprendizagem e também quais as chaves teóricas mais contundentes para abordar determinados temas.

O trânsito e a possibilidade de estar diante de pessoas, lugares e objetos desconhecidos impactaram nossas trajetórias e pesquisas, fazendo com que os diálogos com as questões de gênero e indígenas se impusessem como necessárias. Ao utilizar os aportes dos estudos de Gênero e Feminismos, percebemos que o contexto geográfico em que estamos traz implicações teórico e subjetivas que transformam nossas escolhas, nossas ações, nossa reflexão, vale dizer, provoca uma mudança na própria matriz epistemológica do conhecimento que produzimos, agora, a partir e na fronteira.

Assim, percebemos que o tempo vivido e o espaço compartilhado na região da fronteira, nos fazem refletir sobre o afetar-se pelo objeto de pesquisa em uma dimensão mais profunda. Como outras pesquisadoras do campo dos estudos de gênero, mulheres e sexualidade, fomos *afetadas*<sup>1</sup> pelas temáticas que propusemos escrever (mulheres migrantes e suas experiências de violências, famílias LGBTQIA+, sexualidades e ensino.)

---

<sup>1</sup> O uso a noção de afeto a partir de Jeane Favret-Saada, que discute o termo “ser afetado”. Siqueira, P. (2005). “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. Cadernos De Campo, São Paulo, 1991, 13(13), 155-161.

mas também pelas temáticas e perspectivas que se desabrocharam a partir da nossa estada neste espaço.

Assim, para longe de apenas realizar pesquisa, fomos interpeladas por pesquisas a serem feitas, por debates a serem levantados e por temas que pareciam nos convidar e provocar. Existiu neste processo um encantamento com as fontes orais trabalhadas sobre as mulheres do Pantanal e as discussões sobre mulheres, maternidades e trabalho (NICHNIG, LEITE, 2019) e também houve encantamento e descobertas nas discussões e vivências da educação, e do chão da sala de aula marcado por tamanha diversidade cultural. Despontou, neste tráfego um debate profícuo para a antropologia feminista e percebemos que as discussões sobre natureza e cultura nos fazem necessárias também no campo do ensino de história e gênero. Nossas trajetórias também vão ficando marcadas pelas trajetórias das mulheres indígenas, suas narrativas, suas sensibilidades, as quais nos transformaram como pessoas, professoras e feministas.

O enfoque na questão das mulheres indígenas, por exemplo, trouxe a tona temas já pesquisados por nós há mais de uma década, como a questão das violências contra as mulheres, porém, de modo renovado e atento. Foi neste diálogo que pudemos ter a dimensão da história que pretendemos produzir e ensinar, uma história engajada, uma história pública, uma história comprometida. Desta forma, saímos de um lugar comum em tantas narrativas sobre mulheres indígenas e não tratamos essas mulheres apenas como vítimas de um Estado que sabemos alijou e alija direitos das populações indígenas e de mulheres por toda a nossa história, marcada pelo colonialismo, pelo epistemicídio e pelos desigualdades de gênero. É claro, não esquecemos o lugar do Estado genocida contra as populações indígenas e negras do Brasil (principalmente, neste desgoverno em que a situação foi acentuada). Mas, destacamos a capacidade fantástica de transformação e resistência diante das adversidades que essas mulheres nos ensinam cotidianamente. Afinal, as mulheres, homens e crianças indígenas Kaiowá e Guarani nos contam “resistimos há 500 anos, continuaremos resistindo”. Pode parecer pouco, mas essa simples mudança no olhar o outro ou a outra apresenta uma transformação enorme, uma reviravolta epistêmica que aponta para um produzir ciência, conhecimento e educação feminista, anti racista, anti colonial. Entender que o outro ou a outra é agente ativo/a de sua história, consciente de sua cultura, de seu conhecimento e participante nos rumos e resistências de sua cultura é fundamental.

Ao afirmar que somos/fomos afetadas pelas realidades com as quais interagimos no exercício docente no campo da história em cidades de fronteira no estado do Mato Grosso do Sul, não queremos nos colocar em alguma posição de destaque, ao contrário, atentamos para os modos como conhecer o outro nos mostra justamente onde estamos, quem somos e quais são também os marcadores e diferenças que nos atravessam e a partir dos quais e sobre os quais refletimos., Pensamos isso a partir do que nos ensinam as feministas negras brasileiras, esses marcadores sociais nos atravessam, e são nestas imbricações e sobreposições que nos colocamos como pesquisadoras feminista, mulheres brancas, hetero/homossexual, entre outras identidades que nos interpelam.

Acreditamos que sermos mulheres cisgêneras que integram o corpo docente de instituições de educação pública, não é o bastante para atuarmos como professora e pesquisadora implicada nas questões de gênero e feminismos. A representatividade é importante, mas não é o que define abordamos estas perspectivas em nossas trajetórias e atuação acadêmica. O que queremos dizer é que entendemos e pautamos que a produção de uma história a partir de uma perspectiva feminista é também a produção de uma história pública *pois busca a produção e a difusão compartilhada do conhecimento* (ANDRADE, ALMEIDA, 2018, p. 136). É produzida com a intenção de problematizar, transformar e criar políticas públicas específicas. Abordar e pesquisar a vida e as experiências de mulheres, portanto, trata-se de história pública pois tem um objetivo visível de transformar vidas para que as mulheres atinjam a igualdade em sociedade e ao fim suas vidas sejam preservadas.. Logo, não somente mulheres feministas precisam estar aplicadas nesta transformação: professores, servidores, estudantes são importantes e bem vindos para a transformação da produção do conhecimento, o bem viver em sociedade<sup>2</sup>, para juntos construirmos uma sociedade livre, justa e solidária como afirma a Constituição Federal do Brasil.

### **História pública e História das Mulheres**

Quando propomos abordar o ensino e a pesquisa sobre História das Mulheres e Estudos de Gênero, nos aproximamos da História pública, a partir de uma epistemologia

---

<sup>2</sup> Para aprofundar as discussões sobre Bem Viver, sugerimos: ACOSTA, Alberto. O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.

feminista. Destacamos que os estudos feministas são importantes para o ensino da História, pois objetivam, como nos informa a professora Soraia Carolina de Melo, *erradicar escandalosas e históricas injustiças sociais* (MELLO, 2019, p.1). Tal fala, encontra-se disponível no blog Café com História, uma plataforma que tem se tornado importante justamente por deixar mais acessível ao grande público o fazer historiográfico feminista e de gênero, configurando assim, uma forma possível de fazer História Pública.

Desta forma, buscamos refletir, a partir dos estudos de gênero e feministas, a respeito da utilidade destes aportes teóricos para a pesquisa, o ensino e a historiografia, trazendo algumas indagações que são imprescindíveis para pensar uma história que contemple narrativas plurais de experiências e corporalidades múltiplas. Ao mesmo tempo, é importante refletir sobre os debates contrários aos estudos de gênero que vem ganhando força no Brasil e que também se transformou em debate público proposto por conservadores. Levantado inicialmente por representantes da igreja católica, o debate se estendeu e fez eco entre aos diferentes grupos evangélicos brasileiros. No país, a perseguição inicial ao tema vinculado a educação aconteceu com a retirada do termo “gênero” do Plano Nacional de Educação, em 2014, seguido pela retirada nos Planos Estaduais e Municipais de Educação, em 2014 e 2015, chegando até ao debate das eleições presidenciais de 2018. Em diferentes esferas sociais o medo e o pavor ao debate de gênero e diversidade, imposto intencionalmente como ferramenta de manutenção do status quo conservador, principalmente no ambiente escolar, fez com que grupos conservadores dos municípios e estados propusessem uma verdadeira cruzada contra o debate de gênero, mesmo que a educação esteja prevista e impulsionada por uma política de equidade de gênero e contrária as violências que sofrem sobretudo as mulheres e a população LGBTQI+ brasileira.

A ameaça que muitos parecem atribuir aos estudos de gênero incide sobre a família tradicional (heterossexual e patriarcal), sendo possivelmente desestabilizada pelos debates sobre gênero, não violência contra a mulher e respeito a diversidade identitária e sexual/afetiva. Logo, a instabilidade que os conservadores afirmam que o respeito às sexualidades não heterossexuais e a equidade de gênero produzem fomentaram uma cruzada anti gênero (CORREIA; PRADO, 2018) em relação a uma área de estudos consolidada como os estudos de gênero.

O debate chegou até mesmo ao judiciário, e assim como em outras questões referentes ao respeito a família e a sexualidade não heterossexual, foi necessário que opepo Supremo Tribunal Federal decidisse que gênero pode ser objeto de estudo.

A proposta da intitulada “Escola sem Partido” e que visava vetar o uso do conceito de gênero nas escolas afirmava que o ambiente escolar não poderia estar nutrido de debates sobre gênero e diversidade pois tais assuntos seriam parte de uma ideologia proposta para desarticular os valores tradicionais da sociedade. Tal ideologia foi chamada por eles de “ideologia de gênero”.

Em 29 de abril de 2020, o Supremo Tribunal Federal reconheceu a inconstitucionalidade da proibição do debate de gênero nas escolas. A decisão foi unânime e se deu a partir do julgamento da ação, ADPF 457 (Arguição de Descumprimento de Preceito Fundamental 457), a qual discutia a constitucionalidade da Lei n. 1516, aprovada pelo município de Novo Gama-GO, em 2015. Em resposta a ação proposta pela Procuradoria Geral da República (PGR) em 2017, a decisão foi no sentido de que não cabe ao município legislar sobre a proibição do debate de gênero e sexualidade nas escolas.<sup>3</sup>

A decisão é uma vitória em meio aos inúmeros retrocessos vividos no período pós-golpe de 2016, em que a presidenta Dilma Rousseff foi destituída do cargo, e posteriormente com a eleição do presidente conservador, Jair Messias Bolsonaro, em 2018. Vale lembrar que o atual presidente Bolsonaro trouxe em sua pauta de governo o combate ao que o conservadorismo tem chamado de ideologia de gênero, apesar de caber ao judiciário realizar esse enfrentamento, como o fez através do STF em abril de 2020.

Sabemos que as transformações necessárias para a modificação da sociedade desigual e opressora em que vivemos, somente se dará pela educação. Uma educação pela igualdade e pela não discriminação que preconiza o enfrentamento da onda conservadora que busca cercear seus alcances ao tentar estabelecer uma separação entre as temáticas das agendas de equidade de gênero e as pautas educacionais. Contudo, é preciso enfatizar que esses ataques conservadores não recaem somente sobre o debate de gênero nas escolas, respingam em diferentes áreas das ciências humanas, do fazer científico e da produção de conhecimento, tratados como um perigo, uma afronta aos costumes e objetos de pânicos

---

<sup>3</sup>Sobre a decisão ver: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=442331>. Acesso em: 28.05.2020.

morais constantes, pois tratam de forma crítica questões naturalizadas e sacralizadas como os problemas sociais e principalmente as relações sociais marcadas por desigualdades.

Se inicialmente o ensino e pesquisa em história não contemplavam os múltiplos sujeitos, invisibilizando determinadas narrativas (NICHNIG, 2019), através de um discurso hegemônico e eurocêntrico que apagava a possibilidade de sujeitos e sujeitas serem protagonistas de sua própria história, ou mesmo produtores de conhecimento, atualmente é urgente que nos engajamos nestes debates.

Sabemos que uma suposta neutralidade da ciência fez com que a História mantivesse na invisibilidade sujeitos e trajetórias, cobrindo sob o manto do homem universal toda a singularidade dos diferentes sujeitos históricos. Ou seja, por muito tempo não existia uma preocupação em enfatizar a diferença, olhar para as mulheres, por exemplo. Ainda mais tempo se levou para considerar a singularidade dentro das diferenças, afinal as mulheres tem suas múltiplas marcações de raça, etnia, orientação sexual, deficiências, geração, além de ocultar as populações LGBTQIA+ como participantes da História. Luciana Ballestrini traz as argumentações de Ania Loomba para realizar o debate a partir dos movimentos sociais

pois os movimentos feministas quanto os anticoloniais precisaram questionar as ideias dominantes de história e representação, uma vez que a cultura é vista como um campo de conflito entre opressores e oprimidos, no qual a linguagem pode ser uma ferramenta de dominação. Para a autora, a problematização do sujeito ocidental homem e branco nos discursos imperialistas europeus é um ponto de partida fundamental. (BALLESTRINI, 2017, p. 1037)

Mas se não dermos conta das questões específicas das mulheres e não trazermos suas singularidades e suas experiências à tona, como ensinaremos História?

As epistemologias feministas e de gênero propõem uma nova relação entre o sujeito e objeto e uma abordagem interdisciplinar das temáticas, apontam que a contextualização e experiência devem estar presentes no processo científico, devendo ser consideradas na escolha dos temas e na escrita das narrativas. Sandra Harding afirma que a epistemologia feminista visa contestar o modo de fazer ciência pois “la voz de la ciência es masculina y que la historia se há escrito desde el punto de vista de los hombres (de los que pertenecen a la clase o la raza dominantes)” (HARDING, 2002, p. 15). Percebemos essa virada epistemológica feminista como necessária e destacamos que já temos uma grande produção científica realizada por mulheres no Brasil e fora. Assim, é mister enfatizar essa produção e considerar os *saberes localizados* (HARAWAY, 1995), produzidos por

mulheres e sobre mulheres como importantes referências ao ensino de história. Ao propor uma análise da ciência sob um ponto de vista feminista, estamos cientes que sujeitos e sujeitas são dotados de uma corporalidade, de trajetória e de história, e portanto não há que se falar em neutralidade na produção científica, pois estamos, a todo momento, diante de um “un individuo histórico particular cuyo cuerpo, intereses, emociones y razón están constituidos por su contexto histórico concreto, y son especialmente relevantes para la epistemología”. (GONZÁLES GARCÍA E SEDEÑO, 2002, P.1)

Então, importa refletir como as corporalidades, as emoções e as subjetividades são consideradas na produção do conhecimento científico e como é possível, através do ensino, sensibilizar as mulheres sob suas próprias trajetórias e seus desafios enfrentados, como a desigualdade de gênero ainda as atinge, mesmo que muitas mulheres em profissões de prestígio entendam que nunca tenham sofrido preconceito em virtude de seu gênero.

As escolhas dos objetos pesquisados e as trajetórias profissionais de mulheres muitas vezes não ganham destaque dentro do fazer historiográfico. Podemos observar que alguns temas são preteridos (geralmente aqueles relacionados aos sentimentos ou ao mundo doméstico), em lugar de outros e como sujeitos e narrativas são majoritariamente escolhidos para serem objetos de pesquisa histórica. É possível questionar a invisibilidade de narrativas feministas sobre determinados acontecimentos, em que há uma pretensa vontade de invisibilizar sujeitos subalternos ou subalternizados, como as mulheres criando assim uma narrativa homogênea da história que fala de grandes personagens da política, da economia ou mesmo da vida cotidiana a partir da ótica do homem universal.

Deste modo, acentuamos aqui a defesa da noção de que os corpos e subjetividades das mulheres professoras e cientistas influenciam em suas trajetórias profissionais como, na escolha de temas de pesquisa, mas também em suas carreiras através do acesso ou não a postos de poder e decisão, no exercício das carreiras administrativas e acadêmicas. Vale lembrar que habitar o mundo profissional com qualidade, muitas vezes requer pôr em suspensão o reconhecimento efetivo do exercício da dupla jornada de trabalho, que faz com que mulheres em postos de trabalho como professoras e pesquisadoras também desempenhem suas obrigações de cuidadora principais ou exclusivas de suas casas, filhos e filhas, dos familiares mais velhos ou/e doentes, ou seja, sejam, além de profissionais, responsáveis pelas atividades que se relacionam ao cuidado de sua família. E por falar em seus corpos, é preciso lembrar que eles, que geram vidas e nutrem bebês após o nascimento

também se transformam em motivos para que suas carreiras sejam interrompidas pela gestação e o nascimento de filhos/as o que pode trazer uma pausa na vida profissional e, muitas vezes, trazer dificuldades para o retorno ao trabalho, acarretando na perda de oportunidades e a ocupação de cargos ou funções anteriormente realizadas pela profissional.

Para enfrentarmos as desigualdades impostas por este mundo patriarcal, inúmeras medidas são necessárias, como políticas públicas eficazes e como a política de cotas, por exemplo. Conjuntamente, legislações protecionistas visam minimizar os efeitos das desigualdades vivenciadas em sociedade, tal como a lei Maria da Penha que pode ser considerada uma discriminação positiva, mas necessária enquanto os números forem gritantes em relação aos feminicídios e as violências domésticas e familiares no Brasil. Especificamente sobre estudo da História das Mulheres e de Gênero lembramos o que nos ensinou a professora Joan Scott ao trazer essa categoria de análise para as ciências humanas, como uma forma de alargamento dos critérios das ciências:

A maneira pela qual esta nova história iria, por sua vez, incluir a experiência das mulheres e dela dar conta dependia da medida na qual o gênero podia ser desenvolvido como uma categoria de análise. Aqui as analogias com a classe e com a raça eram explícitas; de fato as pesquisadoras feministas que tinham uma visão política mais global, invocavam regularmente as três categorias como cruciais para a escrita de uma nova história”. (SCOTT, 1990, p. 73)

Ter conhecimento de experiências e conhecer o protagonismo das mulheres transforma e salva vidas, pois além de terem suas trajetórias reconhecidas, faz com que outras mulheres descubram que também podem ser aquilo que almejam. Abre-se, desta forma, um leque de possibilidades para as mulheres adentrarem com maior força e legitimidade o mundo público. Ter acesso à educação é um desses caminhos transformadores e de inserção de meninas e mulheres nas diferentes dimensões da vida social.. Outrossim, ao refletirmos sobre como os estudos de gênero buscam enfocar o protagonismo das mulheres e sua participação na vida pública, além de percebermos a vida privada também como política, contribuimos para que históricas injustiças sociais sejam corrigidas, a partir de nosso fazer historiográfico.

Joana Maria Pedro aponta que ate mesmo os/as *“historiadoras/es que não se dedicam aos estudos de gênero têm incorporado essa categoria em sua escrita da história e nas suas reflexões.”* (2011, P. 270). Como se trata de uma categoria de análise oriunda dos movimentos sociais, como os feminismos, os movimentos de mulheres, de gays e

lésbicas, recebe as acusações de ser menos científico. Atribui-se a este fazer a noção de , “*história militante*’, portanto, não ‘científica’,” e tal ideário “*continua a assombrar, mesmo quando há muito já se abandonou a certeza da neutralidade*” (PEDRO, 2011, p.270). Mas como muito bem observa a professora que

(...)da mesma forma, outras categorias como ‘classe’, ‘raça/etnia’, ‘geração’ também são tributárias de movimentos sociais e, obviamente, ligadas a contextos específicos; no entanto, não parecem sofrer a mesma ‘desconfiança’ e desqualificação. (PEDRO, 2011, p.270)

É importante lembrar que o contexto político e histórico que proporciona o surgimento da história das mulheres e de gênero no Brasil, como já dissemos, foi impulsionado pelos movimentos de mulheres e feministas, que durante a ditadura militar atuaram em questões específicas das mulheres, mesmo que naquele período a demanda comum tenha sido pelo fim da ditadura. Vale lembrar que mulheres e homens que se impuseram à ditadura militar além de terem que buscar a clandestinidade, foram, muitas vezes, torturados, mortos e desaparecidos. Aqueles/as que permaneceram atuando na clandestinidade e se exilaram em diferentes países, retornam ao Brasil na chamada abertura política e passam a atuar no sentido de recuperarem seus direitos políticos alijados, mas sobretudo se unem para a construção de um país fundado sob o alicerce da democracia (TEGA, 2011) Assim, múltiplos sujeitos foram silenciados, mas jamais adormecidos e retornam a vida pública, passando a ser atuantes na política brasileira. Marcados por uma grande força e vontade de transformação social, um clima de efervescência tomava conta do país e clamava por democracia.

Marta Rovai nos ajuda a refletir que ao produzirmos uma história voltada ao alcance do grande público estamos produzindo História Pública (ALMEIDA, ROVAI, 2011), e que se pensamos em popularizar o conhecimento histórico, engajado e feminista estamos também produzindo e divulgando essa História que é Pública e é plural. Nossa escrita não se restringe ao meio acadêmico, pois estar envolvida com o meio acadêmico e militante faz com que as discussões propostas através de pesquisas acadêmicas adentrem e sejam permeadas por discussões da militância, numa relação que nutre e é nutrida pelo movimento social. Assim, como professoras das humanidades, e sobretudo atuantes no programa mestrado profissional em história, pensamos que o debate acadêmico deva atingir o grande público e, portanto, entendemos a necessidade de publicizarmos o conhecimento em outros espaços que não só o acadêmico e atuarmos junto a comunidade,

especialmente através do ensino de história. Ao publicizarmos e ao darmos visibilidade ao conhecimento produzido sobre e por mulheres na academia, queremos que o conhecimento científico e histórico modifique vidas, que mulheres não sejam mortas todos os dias e possam ser o que quiserem ser, profissionais, mães, ativistas e ainda sim respeitadas, em seus direitos humanos, sexuais, reprodutivos, trabalhistas, familiares em todas as suas relações.

Além das inúmeras revistas, sites e canais produzidos por grupos de pesquisadoras feministas, cito como exemplo o Portal Catarinas e o Geledés, importantes sites de produção feminista independente e de qualidade que publicam o conhecimento e a história das mulheres para o grande público, bem como canais no *youtube* que tratam de questões da história das mulheres como o canal “Gênero e História” e o canal e site do Instituto de Estudos Feministas – IEG da Universidade Federal de Santa Catarina. Destaco a produção do projeto “Mulheres de Luta”, em que foram entrevistadas mulheres feministas brasileiras que atuaram no período da ditadura militar, através do projeto coordenado pela professora Cristina Scheibe Wolff<sup>4</sup>. “O projeto “Mulheres de Luta” visou a produção de material com fins didáticos, e como afirmam as participantes:

(...)tem se voltado especialmente aos debates sobre história pública, usos do passado e luta pela democracia. Respondendo a demandas sociais, de grupos organizados no presente (demandas por igualdade de gênero, democracia, direitos dos grupos marginalizados à história, dentre outros) e compreendendo o gênero como uma categoria científica mas também política, forjada na luta pela equidade e pela existência de outros discursos, outras histórias é que reescrevem episódios já canonizados da história do ponto de vista das relações de gênero e da crítica feministas (WOLFF, MELLO, SILVA, 2019, p. 253).

Mas não é possível esquecer que os feminismos são descritos no plural, pois plurais são as mulheres que compõem esses movimentos e, portanto, precisamos pensar nas interseccionalidades que nos afetam. É preciso, portanto, que os conhecimentos produzidos nas universidades alcancem outros espaços, para que então estes impactem diretamente nas políticas e práticas sociais, forçando mudanças nas subjetividades a partir de outras epistemologias. Essa mudança de perspectiva visa que políticas públicas levem em conta a equidade de gênero e que estas sejam implantadas nas universidades e nas políticas públicas locais e nacionais. Importante lembrar que se os movimentos feministas visam

---

<sup>4</sup> WOLFF, Cristina Scheibe. Mulheres de luta: feminismo e esquerdas no Brasil (1964-1985). Projeto de pesquisa. CAPES: Edital 12/2015, Memórias Brasileiras: Conflitos Sociais, Processo 88887.130836/2016-00.

mudanças sociais, também são os movimentos sociais que provocam mudanças nas pesquisas e propostas acadêmicas.

### **Experiências de pesquisadoras de gênero e feminismos na fronteira**

Existem especificidades na atuação como professora nesta região do Brasil? Ao refletirmos sobre o conhecimento científico é possível perceber que se leva em conta quem produz e onde é produzido. Assim, o conhecimento produzido nas margens, fora dos principais centros da academia do Brasil, em uma região que se caracteriza por estar na fronteira, em duas universidades (uma estadual e outra federal), resultado da expansão da produção do conhecimento para o interior do país, traz suas marcas. Se a produção nestes espaços nos impactou, percebemos diferenças no modo como os/as estudantes se interessaram pelos estudos de gênero, feminismos e sexualidades. Se entendemos que os saberes devam ser compartilhados de forma horizontal e não hierárquica, destacamos que nossas experiências tanto na graduação como na pós-graduação, demonstram que tivemos alunas e alunos interessados na temática e que pretendiam fazer pontes e aprofundamentos em suas próprias temáticas de pesquisa.

É exemplo deste processo a investida de alguns estudantes do Mestrado Profissional em Ensino de História - ProfHistória, do Estado de Mato Grosso do Sul em pesquisas sobre temas ainda pouco abordados, como gênero, sexualidade e a questão indígena. Marcado por ser um curso voltado a docentes atuantes nas escolas, professores e professoras de história em contato direto com a educação básica brasileira, o ProfHistória tem a característica de produzir pesquisas acadêmicas voltadas à ação e intervenção, num entrelace entre academia e sociedade através da educação.

Não sendo considerado um grande tema da historiografia, as mulheres e suas plurais experiências e histórias passam também, tantas vezes, na tangente do conteúdo das aulas de história nas escolas. Ainda que toda crítica a este lugar invisibilizado das mulheres na história já tenha produzido e acumulado um vasto quadro de produção acadêmica sobre o assunto, percebemos que tais conteúdos permanecem restritos ao mundo acadêmico em seus núcleos de estudos e publicações. É isso que nos informa Luana, cursista do Profhistória:

A questão de gênero vem sendo inserida nos PCN's, porém pouco abordada em sala, falta de textos sobre o assunto, omissão nos livros didáticos, falta de interesse de professores em trabalhar um tema que está em alta como o

feminismo, visto ser um desafio tentar explicitar as bases que se firmam o movimento: equiparidade entre homens e mulheres.

Muitos professores ligam estas temáticas a assuntos que podem causar desconforto ,exatamente pelo despreparo e falta de conhecimento que possuem sobre o mesmo, apesar de muitas informações são obtidas e divulgadas nas redes sociais, o que podemos nos apropriar como feminismo e gênero?

Estes assuntos por vezes são distorcidos pela mídia e acabam recebendo uma visão negativa da sociedade, isso sempre me incomodou, visto que quando se fala “aquela lá é feminista”, não é com tom de admiração, e sim com desdém, um alerta: “lá vem a feminista”....

Esse tema é importante ser trabalhado desde a educação infantil, quando a criança está construindo sua identidade e aprendendo a compartilhar e lidar com situações adversas.

A falta de formação, a falta de materiais didáticos é apontada por Luana como motivadores do silêncio sobre o tema nas escolas. Observamos que é a partir do lugar corporificado de mulher que o assunto ganha interesse, não por menos Luana conta porque escolheu trabalhar em seu mestrado com o tema do feminismo e gênero nas escolas e produzir uma cartilha informativa sobre o tema:

A escolha do tema está muito relacionado as conquistas que obtive na vida por meio dos estudos, sendo a primeira mulher da família a ter um diploma acadêmico. Sempre gostei muito de estudar e foi por estes estudos que sabia que mudaria as condições de vida dos meus pais. Ao longo da carreira como professora, sempre me incomodei com os comentários machistas que ouvia em sala de aula por parte dos estudantes e também na sala de professores: “se está solteira até hoje, deve ter problema”, está de mau humor, falta de homem ”e outros comentários que nós mulheres ouvimos e acabamos ficando com, uma certa preguiça de contestar.

É o corpo, a experiência que não apenas serve de assunto e tema, mas que motiva práticas no campo da produção feminista, da epistemologia feminista e também do fazer historiográfico.

Também como experiência, e voltando a trajetória das autoras do texto, destacamos uma atividade de extensão em que participamos como professoras pesquisadoras na Kunangue Aty Guasu, (Grande Assembleia de Mulheres Indígenas Guarani e Kaiowá de Mato Grosso do Sul), na área de retomada indígena Japorã, MS. Estar nesse encontro presencialmente produziu experiências singulares em nossas trajetórias, nos abriu outras possibilidades de pesquisa e partir daí pudemos realizar um diálogo mais estreito com a questão indígena, em que pudemos perceber como os feminismos adentram diferentes espaços e como o interesse pela discussão desta temática está presente não só na universidade, mas nas demandas sociais.

Assim, percebemos que a produção do conhecimento a partir de lugares marginais, fora dos eixos principais de conhecimento no país, nos permitem ter experiências de ensino e pesquisa que não seriam possíveis em outros espaços, por que se tratam de sujeitos que nos interpelam de outro modo. São outros olhares possíveis a partir da diversidade cultural e étnica encontrada na cidade fronteiriça, que nos permitiram entrelaçar os aportes dos estudos de gênero e feministas com os estudos de História Indígena, por exemplo, mas também pelo encantamento das alunas e alunos em aprofundar seus estudos e pesquisas a partir das lentes dos estudos de gênero e feministas trazidas para contextos interioranos e fronteiriços, conforme destaca Luana:

Trabalhar com estes temas na educação básica é um grande desafio, em cidades interioranas como Caarapó e Juti, os desafios aumentam, pois trabalhamos com jovens que vêm de famílias com um certo rigor religioso, olham essas temáticas como desviadoras de conduta, se é uma professora trabalhando é lésbica, se é um professor é homossexual, certeza. Criam muitos estereótipos e isso deve ser combatido no ambiente escolar.

Entendemos como nos ensina Maurice Tardif que somos como professores e professoras *atores competentes, sujeitos do conhecimento* e, portanto, é:

recolocar a questão da subjetividade ou do ator no centro das pesquisas sobre ensino e sobre a escola e para compreender a natureza do ensino, é absolutamente necessário levar em conta a subjetividade dos atores em atividade, isto é, a subjetividade dos próprios professores (TARDIF, 2014, p. 229).

Nossa própria subjetividade foi afetada, como a de Luana também marca sua trajetória de professora de história na rede básica de ensino e pesquisadora de mestrado. Juntas, nos deixamos encantar e nos deixamos afetar e afetamos o próprio objeto de pesquisa, pois é preciso paixão para fazer pesquisa e História, principalmente ao criar uma relação de empatia com a temática. As humanidades deixaram de perseguir a neutralidade na produção científica, e, portanto, a pesquisadora ao fazer um recorte e buscar suas escolhas a partir de um determinado tema, pode e deve deixar-se encantar por sua temática e pesquisar aquilo que lhe faz sentido como pessoa e como pesquisadora. Assim como nos ensina bell hooks, nosso compromisso é com a *luta feminista ativa e inclusiva* (hooks, 2013 p.103). Junto com as feministas negras pensamos necessário fazermos um trabalho aplicado pois *“todos nós levamos à sala de aula um conhecimento que vem da experiência*

*e que esse conhecimento pode de fato, melhorar nossa experiência de aprendizado”* (hooks, 2013, p. 114).

Foram diferentes corpos e experiências trazidas para a sala de aula e para as atividades de extensão nas universidades onde atuamos, tais experiências nos transformaram, pois são lutas e formas de resistência que impactam quando são presenciados e levadas para dentro da academia, do fazer história e ensinar história. As lutas e a força das mulheres que conhecemos nestas experiências, nos abriram os olhos e o coração para outros saberes. Como exemplo citamos, para além da fala da estudante e professora Luana, a possibilidade de entrevistar a liderança indígena Jaqueline Gonçalves, uma das líderes organizadoras da *Kuñangue Aty Guasu (2019)*, sendo que o relatório produzido e publicado recentemente sobre as violências cometidas contra as mulheres indígenas, bem como as falas e suas intervenções políticas enquanto liderança da *Kuñangue Aty Guasu*, nos ajudam a refletir que como ser escuta desta mulher pode ser uma importante prática política de transformação feminista. (SAMPAIO, NICHNIG, 2021). Junto com elas, nós, mulheres brancas professoras, ao realizarmos e propormos uma formação docente para o sensível e, buscando que outros saberes e conhecimentos possam ser incorporados a nossa prática educacional, sonhamos como uma transformação de mentes e, quiçá, de currículos acadêmicos, descolonizando-os.

### **Considerações finais**

Ao refletir com Jaqueline e com Luana sobre suas histórias de luta, ensino, resistência e pesquisa acadêmica pretendemos uma práxis decolonial, produzindo COM as alunas/os/es das cidades pequenas, com as alunas e as mulheres indígenas. Não pretendemos dar voz a elas, pois elas têm sua própria voz, mas nos colocamos como escuta, como nos ensina Jaqueline Gonçalves. Somos e seremos escuta nesta relação com as alunas e alunos. Se as mulheres indígenas têm sua própria voz, precisamos ser escuta e produzir ombro a ombro com elas. Se as professoras e professores da educação básica têm sua própria voz e sentido de prioridade do que poderia ser ensinado na escola, ouviremos e participaremos da produção destas pesquisas, conteúdos didáticos, narrativas e conhecimentos. Se a história oral trouxe essa ideia de desencastelamento para os historiadores/as que estavam presos em seus mundos de sabedoria e arrogância, ao ouvir

nossos interlocutores e interlocutoras de pesquisa, como pesquisadoras feministas, estamos atentas as vozes das alunas/os/es, as vozes das mulheres, pois o conhecimento é produzido no e com o diálogo. Grada Kilomba ao trazer uma distinção entre sujeito e objeto, dialoga com os conceitos de bell hooks:

Sujeitos são aqueles que têm o direito de definir suas próprias realidades, estabelecer suas próprias identidades, de nomear suas histórias' e como objeto nossa realidade é definida pelos outros, nossas identidades são criadas pelos outros e nossa 'história designada somente de maneiras que definem (nossa) relação com aqueles que são sujeitos'. (KILOMBA, 2019, p. 28)

A passagem de objeto para sujeito é o que a marca a escrita como um ato político (KILOMBA, 2019, p. 28) e se pesquisar e escrever a partir da fronteira é um ato de descolonização como sugere Grada Kilomba, vamos escrever, ler e sonhar para juntas, professoras, alunas e ativistas escrevermos a história das mulheres e dos grupos invisibilizados e subalternizados da fronteira e de outras regiões do país que não tiveram o privilégio de terem suas histórias contadas, pois existimos e resistimos.

## Referências

- ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver**: uma oportunidade para imaginar outros mundos. São Paulo: Autonomia Literária, 2016.
- ANDRADE; Everaldo Paiva de; ALMEIDA Juniele Rabêlo de. Trajetórias docentes e História Pública: A construção de um acervo com narrativas de professores. In: ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; MENESES, Sônia (Orgs.) **História pública em debate**. Patrimônio, educação e mediações do passado. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 129-143.
- ALMEIDA, Juniele Rabêlo de; ROVAI, Marta G. O. **Introdução a História pública**. São Paulo: Letra e Voz, 2011.
- BALLESTRIN, Luciana Maria de Aragão. Feminismos subalternos. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 25(3): 530, setembro-dezembro/2017, p. 1035-1054.
- COLLINS, Patricia Hill. Aprendendo com a outsider within\*: a significação sociológica do pensamento feminista negro. **Revista Sociedade e Estado**; Vol. 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016, p. 99-127.
- GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244.
- GONZÁLEZ GARCÍA, Marta I.; PÉREZ SEDEÑO, Eulalia. Ciencia, tecnología y género. **Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología, Sociedad y Innovación**, n. 2, Enero-Abril 2002.
- HARDING, Sandra. ¿Existe un método feminista? In: BARTRA, Eli (Org.). **Debates en torno a una metodología feminista**. 2. México UAM-X, CSH, 2002. p. 9-34.

- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 5, p. 7-41, 1995.
- hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2013.
- KILOMBA, Grada. **Memórias de Plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução Jesse Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.
- SIQUEIRA, P. (2005). “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada. **Cadernos De Campo (São Paulo)**, 13, p. 155-161, 1991.
- MAGALHÃES, Marcelo; GONTIJO, Rebeca (Org.). **O ensino de História em questão: cultura histórica, usos do passado**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2015, p. 283-303.
- MELLO, Soraia Carolina de. Por que os estudos feministas são importantes? (Artigo). In: **Café História – história feita com cliques**. Publicado em 25 de fevereiro de 2019. Disponível em: <https://www.cafehistoria.com.br/por-que-os-estudos-feministas-sao-importantes/>.
- NICHNIG, Claudia Regina; LEITE, Eudes Fernando. A flor da Guavira: contribuições para uma história das mulheres pantaneiras. **Sæculum – Revista de História**, v. 24, n. 41, p. 389-407, 15 dez. 2019.
- NICHNIG, Claudia Regina. Os estudos de gênero revolucionaram a História? Algumas provocações a partir do Ensino de História. **Intermeio**, v. 49, n. 49.1, p. 25-48, 2019.
- NICHNIG, Claudia Regina; SAMPAIO, Paula Faustino. A luta dos(as) Guarani e Kaiowá em Mato Grosso do Sul por Kunã Aranduhá. **Fronteiras**, v. 22, n. 39 2020, p. 212-224.
- PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Revista Topoi**, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, p. 270-283.
- PERROT, Michelle. Escrever uma história das mulheres: relato de uma experiência. In: **Cadernos Pagu** (4) 1995: pp. 9-28
- PRADO, Marco Aurélio Maximo; CORREA, Sonia. Retratos transnacionais e nacionais das cruzadas antigênero. in: **Revista Psicologia Política**, Vol. 18. nº 43. pp. 444-448. set-dez. 2018.
- SAMPAIO, Paula Faustino; NICHNIG, Claudia Regina. “Ser escuta!”: Jaqueline e a luta das guaraní e kaiowá. In: ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira (Org). **Escutas sensíveis, vozes potentes: diálogos com mulheres que transformam**. Teresina: Cancioneiro, 2021, p. 167-184.
- SCOTT Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre, jul/dez 1990, 16(2):5-22.
- TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- TEGA, D. Ditadura, Memória e Sociedade: um estudo a partir de narrativas femininas. In: XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011, Curitiba. XV Congresso Brasileiro de Sociologia, 2011.
- WOLFF, Cristina Scheibe, MELLO, Soraia Carolina de; SILVA, Tamy Amorim da. Gênero e feminismo na História do Tempo Presente: perspectivas de pesquisa coletiva. In: ELÍBIO, Antônio; SCHURSTER, Karl; PINHEIRO, Rafael. (Orgs.) **Tempo presente: uma História em debate**. Recife: EDUPE, 2019, v. 1, p 235-260.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381 <https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.98-117>



### **Corpo incômodo: (re)existências e reelaborações dos afetos em Linn da Quebrada**

**Leandro Mendanha e Silva**, Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB), Pós-Doutor em Sociologia pela Universidade de Porto (U.Porto), [leandromendanha@gmail.com](mailto:leandromendanha@gmail.com)

**Mateus de Andrade Pacheco**, Doutor em História pela Universidade de Brasília (UnB), Pós-Doutor em Sociologia pela Universidade de Porto (U.Porto), [mateusandpac@gmail.com](mailto:mateusandpac@gmail.com)

**Resumo:** Este artigo se apoia na potência performativa e discursiva de Linn(da) Quebrada para pensarmos, a partir do seu diagnóstico – vivido e artístico – dos “problemas de gênero” e da sua criação ao mesmo tempo subjetivadora e desestabilizadora, sobre os campos da educação e da história. Para isso, fazemos interconexões do seu saber-fazer com a Pedagogia *Queer* e a História Pública. Consideramos que é uma maneira de trazer as experiências, inquietações e experimentações vividas por grupos sociais marginalizados – transfiguradas pela arte entendida como martelo e experimento – para o centro dos problemas enfrentados por aqueles campos na atualidade. O que significa dizer isso? Significa pensar uma educação que incorpore positivamente o confronto, a problematização e a desestabilização como parte do seu fazer e do seu saber. Significa pensar uma história que promova uma escuta atenta de outras vozes e saberes sem a pressuposição de uma superioridade dada de antemão, e que ao fazê-lo conte sobre a invenção e reinvenção de seus sujeitos (subjetivação) e objetos (objetivação). Nesse sentido, é estar aberto a se contaminar com outras ideias e vivências, a pensar em novas relações, conexões e encontros para além dos que já aparecem para cada um de nós como dados e ou imutáveis e a se postar, para isso, em diagonais e ângulos à primeira vista inusitados. A arte de Linn da Quebrada é interpelação urgente em discurso direto. Justamente por isso, ao analisá-la, faz-se necessário deixar-se envolver por sua atmosfera e tônica, pelos caminhos em que deboche e raiva mesclam-se para realizar desconstruções naquele corpo que performatiza (re)existências. Seguir os percursos de Linn é um convite a transformar-se.

**Palavras-chave:** Linn da Quebrada, Queer, Música, Reexistência, História Pública.

## **Uncomfortable body: (re)existences and (re)elaborations of affections in Linn da Quebrada**

**Abstract:** This article is about Linn (da) Quebrada's performative and discursive power, for us to think, based on her – livid and artistic – diagnosis about "gender problems" and her subjectivizing and, at the same time, destabilizing creation about the fields of education and history. To do this, we make interconnections between her know-how, Queer Pedagogy and Public History. We believe that it is a way to bring the experiences, concerns, and experiences lived by marginalized social groups – transfigured by art as hammer and experiment – to the center of problems faced by those fields today. What does it mean? It means thinking about an education that positively incorporates confrontation, problematization, and destabilization as part of its doing and its knowledge. It means thinking about a history that promotes attentive listening to other voices and expertise without the presumption of a superiority given in advance, and, by doing so, it comments on the invention and reinvention of its subjects and objects. In this regard, it means to be opened to be contaminated with other ideas and experiences, to think about new relationships, connections, and encounters, in addition to those that already appear to each of us as unchanging data, and to post, for that, in diagonals and unusual angles at first sight. Linn da Quebrada's art is an urgent call for indirect speech. Precisely for this reason, when analyzing it, it is necessary to let yourself be involved with its atmosphere and tonic in ways that tease and anger are mixed to perform deconstructions in that body that serves (re) existences. Following Linn's path is an invitation to change.

**Keywords:** Linn da Quebrada, Queer, Music, (Re) existences, Public History.

---

**Submissão:** 2021-01-11. **Aprovação:** 2021-05-05. **Publicação:** 2021-05-05.

---

Num fim de tarde de domingo, em 2018, nos juntávamos a alguns amigos para mais um dia do CoMA, festival de música alternativa que reuniu artistas como Elza Soares, Rincon Sapiência e Chico César, em Brasília. A ansiedade de nosso grupo de amigos naquele dia era pelo show da artista Linn da Quebrada. Já no carro em que nos dirigíamos para o lugar onde tudo aconteceria, o coro eufórico entoava algumas das canções da cantora. Naquele dia, um de nós já estava com as letras das canções na ponta da língua, o outro sintonizava os ouvidos para capturar os primeiros sentidos daquela voz que ventilava força e coragem.

No palco do festival, juntamente com Jup do Bairro, Linn da Quebrada arrebatava a plateia com seus versos explícitos. daquelas metralhadoras de palavras, atiravam-se

fragmentos de um cotidiano *Queer*,<sup>1</sup> um franco diálogo sobre diversidade sexual e de gênero. A palavra ali vestia-se de deboche, transforma-se em raiva, mistura-se à irreverência e à indignação. E o que se fazia no canto, percorria o corpo, transmutava numa performance em que Linn e Jup rasgavam os véus do comedimento para devir outras possibilidades. Nesse cenário, transgredia-se as certezas sobre sexo e gênero, desconstruía-se verdades presumidas para edificar liberdades, não só para elas, não só para LGBTs, mas para todos/as que tivessem coragem de se problematizarem.<sup>2</sup> Nessa toada, criava-se a impressão de que os que ali se reuniam, cantando, dançando, performatizando o espaço, juntavam-se numa espécie de aliança que mais do que demarcar semelhanças, ancorava-se no respeito pela diversidade de maneiras de ser e viver. Naquele lugar, celebrava-se a fronteira. A esse respeito, Guacira Louro nos traz importante contribuição:

O desafio maior talvez seja admitir que as fronteiras sexuais e de gênero vêm sendo constantemente atravessadas e – o que ainda é mais complicado – admitir que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente *a* fronteira. A posição de ambiguidade entre as identidades de gênero e/ou sexuais é o lugar que alguns escolheram para viver (LOURO, 2008).

Se naquela cena, Linn da Quebrada e Jup do Bairro debochadamente descontruíam binarismos em termos de gênero,<sup>3</sup> brincavam com as frestas que certas normatividades insistem não existir, elas também experimentavam a liberdade criativa por meio do uso da linguagem. A voz que ensaiava um funk, logo se decompunha em uma espécie de rap, que poderia se transmutar numa salsa ou mesmo num samba malicioso. Demarcações para quê se se pode provar de tudo? Esse parece ser o guia das artistas no palco e também do álbum

---

<sup>1</sup> Exploraremos este termo mais adiante, mas o sentido procurado nessa passagem está vinculado ao que nele aponta e convoca à indefinição de gênero, à fronteira.

<sup>2</sup> Pensamos liberdade aqui, com Foucault, como capacidade de fazer e ser, como capacidade de resistir individualmente e coletivamente e de experimentar em situações concretas, como ligada à problematização do que se faz e do que se é. Como Rajchman escreve sobre este ponto do pensamento de Foucault: “a liberdade não é um *estado* que se atinja uma vez por todas, mas a condição de um trabalho indefinido de pensamento, ação e auto-invenção” (RAJCHMAN, 1993).

<sup>3</sup> Junto a Beatriz Accioly Lins, Bernardo Fonseca Machado e Michele Escoura, no livro *Diferentes, não desiguais*, estamos entendendo o gênero como um dispositivo cultural, constituído historicamente, que classifica e posiciona o mundo a partir da relação entre o que se entende como feminino e masculino. Trata-se de um operador que cria sentido para as diferenças percebidas em nossos corpos e articula pessoas, emoções, práticas e coisas dentro de uma estrutura de poder.

*Pajubá*, lançado por Linn em 2017.<sup>4</sup> A música de Linn da Quebrada é para divertir, para dançar, mas também para transgredir, incomodar, informar, apoiar e empoderar. Ao mesmo tempo que “Eu canto, eu penso, eu danço / Eu sento, eu sinto”.<sup>5</sup> Afinal, como ela mesma diz: “O fervo também é espaço de questionamento e de investigação”.<sup>6</sup> Sua música não se prende a isso ou aquilo, traz um relato forte, descentraliza narrativas, põe em destaque outros/as personagens, travestis, transexuais, negras/os, gays, lésbicas, mulheres. Firma-se em outras existências e afirma a possibilidade de uma (re)existência, de um reinvenção da vida, traduzindo nossa realidade em tons mais complexos e flexíveis. Nesse exercício, indaga certezas pré-estabelecidas sobre identidade de gênero, estabelece outros protagonismos no próprio meio LGBTQIA+, que fazem de suas canções um manancial de possibilidades para pensarmos nosso cenário atual e nossos passados, nossa forma de ver e sentir o mundo. Por isso mesmo, é importante interlocutora para pensarmos a história e seu caráter pedagógico.

Isso nos encaminha para a percepção da arte como importante campo de propagação de discursos sobre as questões de nosso tempo. No Brasil, percebemos na música veículo significativo para se pensar o país, as disputas de narrativas, os centros e as periferias discursivos, pondo-se como “a tradutora dos nossos dilemas nacionais e veículo de nossas utopias sociais” (NAPOLITANO, 2002). A música aparece assim como crônica ou mesmo estudo sobre nossa cultura, nosso cotidiano, angústias e esperanças. A MPB, por exemplo, consagrou-se como gênero que transgrediu discursos hegemônicos, sinalizou alternativas não apenas em termos estritamente políticos, mas também no campo comportamental. Por meio de suas narrativas sobre o país, acessamos outras caras, desejos e realidades. A esse respeito, destaca-se a fala de Adalberto Paranhos:

(...) a música popular brasileira foi, igualmente, protagonista de um tempo de mudanças, a despeito da implacável ditadura vigente no Brasil. Ela ajudou a puxar os fios de uma meada que não se desembaraça facilmente ao avivar a visibilidade de outros sujeitos sociais, como os gays, as mulheres “liberadas”, que se punham a

---

<sup>4</sup> A escolha dessa artista e desse álbum por nós, quando focado em termos de pensarmos junto com ele questões para o ensino, foi instigado pela presença, entre outras, do pajubá, palavra com origem iorubá, mas aqui entendido como dialeto secreto utilizado por gays e travestis, no ENEM 2018 e sua repercussão polêmica.

<sup>5</sup> QUEBRADA; BADSISTA, Quem soul eu, 2020.

<sup>6</sup> Entrevista concedida à Revista Cult em 2017.

quebrar resistências seculares. Compositores/as e intérpretes se converteram assim em um dos vetores de propagação da diversidade comportamental/sexual, contribuindo para evidenciar a porosidade das fronteiras entre a política concebida sob as óticas *lato sensu e stricto sensu* (PARANHOS, 2019).

Nota-se fenômeno próximo em gêneros como o samba e o rap, em que a crítica da realidade social brasileira se faz pulsante. Na verdade, samba, rap, MPB, interação e se alimentam, transformam-se em diálogos político-criativos. Nesse sentido, constatamos na música brasileira um espaço de debate, informações sobre temas diversos, construindo-se nesse campo uma espécie de tradição de problematização, de expectativas de emancipação e, por que não, de educação, se pensarmos nesta para além dos muros de escolas e universidades, ou seja, se nos direcionarmos para a ideia, da qual Guacira Louro nos fala, de “pedagogia cultural”.<sup>7</sup> Num país que se acostumou a exercitar seu pensamento crítico por meio da música, nada mais comum do que artistas opinarem sobre política, cultura, comportamento, etc.<sup>8</sup> Em entrevista realizada na ocasião do lançamento do documentário “AmarElo – É tudo para ontem”, Emicida reflete sobre a questão, deixando claro a importância da música e da arte na formação de seu pensamento:

Nossos livros de história foram os discos. Se você quiser conhecer o Rio de Janeiro dos anos 70, você precisa escutar o samba dos anos 70. Eles vão te contar, nas camadas de poesia, o modo de se viver nos morros e nas favelas cariocas. Você vai ter outra perspectiva além do que a gente chama de história oficial.<sup>9</sup>

---

<sup>7</sup> Ao falar da construção do gênero e da sexualidade, Louro sinaliza para inúmeras práticas e aprendizagens que se dão em distintas esferas sócio-culturais, funcionando como pedagogias culturais. Da escola à família, passando por blogs, música popular, televisão, cinema, os espaços de aprendizagem se multiplicam. Nesse sentido, “As proposições e os contornos delineados por essas múltiplas instâncias nem sempre são coerentes ou igualmente autorizados, mas estão, inegavelmente, espalhados por toda parte e acabam por construir-se como potentes pedagogias culturais” (LOURO, 2008).

<sup>8</sup> A esse respeito é interessante o apontamento de Wisnik sobre nossa relação com a oralidade: “lemos pouco, muito menos do que em outros países. Por isso, patinamos em um pântano de esquecimento e ‘desmemória’. Talvez por esse motivo, a canção conte com maior receptividade do público, estabelecendo uma espécie de ponte com a literatura” (WISNIK, 2017). Essa reflexão ressoa noutros/as estudiosos/as, como Lilia Schwarcz e Heloísa Starling, que, ao mencionar a criação do Departamento de Imprensa e Propaganda (DIP) no Estado Novo, destacam: “(...) a agência buscou assumir o controle sobre tudo que se relacionava com a canção popular, talvez a mais eficiente linguagem produtora de conhecimento sobre o Brasil e acessível a toda a população” (SCHWARCZ; STARLING, 2015).

<sup>9</sup> Entrevista concedida ao *El País* em 2020.

Essa assertiva nos encaminha para o pensamento de que a música fomenta um debate público sobre questões que envolvem nosso dia a dia.<sup>10</sup> Dessa forma, se traduz num relato, em uma narrativa que se dá de outro canto, de outro tipo de discurso, nutrido na criatividade, na sensibilidade e subjetividade. Uma espécie de narrativa que convida a história das academias e escolas à interação e conversa. E que por circular por praças, invadir casas pelas ondas do rádio, pela televisão ou pelos aplicativos de celulares, põe-se como uma espécie de relato público da história, ou pelo menos, em diálogo com a vertente historiográfica da História Pública. Em mesa do II Curso de Introdução à História Pública, Marta Rovai apontou essa história como um movimento de abrir portas. A História Pública vem desse movimento de contar outras histórias, descolonizar o pensamento a partir da atenção a distintas modalidades e suportes discursivos. Nesse exercício é importante salientar mudanças de condutas e perspectivas.

Entendida sob a perspectiva do ensino, a história pública não se reduziria à transposição de conhecimentos históricos acadêmicos a um público passivo, em sala de aula. Ela seria um posicionamento de observação e reconhecimento de múltiplas experiências, por parte de docentes e discentes, e um movimento de criação de dinâmicas participativas e dialógicas de acesso, de produção e de compartilhamento de múltiplos saberes, levando em conta inúmeras tecnologias, os precedimentos e conceitos historiográficos e as múltiplas contribuições dos (as) sujeitos (as) no processo de ensino e aprendizagem (ROVAI; MONTEIRO, 2020).

Dessa maneira, torna-se necessário os historiadores abrirem-se para interação com o discurso musical, perceber como ele se engendra, produzindo uma espécie de imersão e envolvimento. Nesse procedimento de abertura, nos avizinharemos dos sentidos e saberes ali exercitados. Isso se torna importante quando abordamos canções e discursos de nomes

---

<sup>10</sup> Nesse ponto, é interessante considerar a divulgação musical ao longo de nossa história. Ao retomar as décadas de 40 e 50 do século XX, Wisnik destaca: “Pode-se dizer que o papel difusor da Rádio Nacional acabou por decantar a experiência da música popular urbana, consolidando-a como uma tradição moderna e amplamente enraizada na memória coletiva” (WISNIK, 2007). No encaminhamento dessa reflexão, Santuza Naves traz importante contribuição ao abordar a canção brasileira. Em suas reflexões, elabora a noção de canção crítica a partir da observação de movimentos musicais como a bossa nova e o tropicalismo, contribuindo para pensarmos os desdobramentos da cena musical brasileira: “Nessas composições [Desafinado e Samba de uma nota só], é introduzido um procedimento ímpar na história da música no Brasil, pois letra e música, ao mesmo tempo em que se comentam mutuamente, fazem uma crítica às convenções musicais. Ambas as composições permitem dois tipos de recepção: uma crítica e outra descomprometida com a discussão estética” (NAVES, 2015). A autora ainda destaca: “Assim, se a canção bossa-novista realiza a crítica, a canção tropicalista é crítica por excelência, exercitando essa tarefa não apenas através da conjunção música e letra, como também recorrendo a arranjos, capas de discos e performances” (NAVES, 2015).

como Linn da Quebrada, artista sobre a qual pretendemos lançar nosso olhar para refletirmos sobre questões de gênero e sexualidade por meio da análise de algumas de suas canções, do aspecto performático de sua atuação e da sua reflexão sobre seu próprio trabalho.<sup>11</sup> Para tal, será preciso dialogar com reflexões sobre gênero e sexualidade e noções como interseccionalidade.<sup>12</sup> Nesse ponto, salientamos a própria percepção de Linn da Quebrada sobre seu fazer artístico – em entrevista realizada no canal Papo de Música, no Youtube –, que muito esclarece sobre os rumos de sua obra:

(...) a arte, ela é importante, para que ela funcione como espelho da sociedade, também, mas eu prefiro acreditar na arte como martelo. Porque eu acredito que a arte não só “reproduza o mundo tal qual ele é”. Mas eu acredito que arte produza novos projetos de mundo, novos corpos e novas possibilidades.

De maneira similar, em um debate mediado pela filósofa Márcia Tiburi, na qual é identificada como atriz, cantora e ativista, Linn da Quebrada foi interpelada pela seguinte questão: “Linn, o que é arte?”. A qual ela respondeu: “Cada vez mais eu tenho entendido que a arte, para mim, tem a ver com criar sobre a sua própria existência”.<sup>13</sup> A arte compreendida como invenção e produção da vida, visão esta que a dessacraliza. Mais adiante, nesse mesmo debate, Linn diz que considera muito mais interessante uma concepção de arte como produzida a partir dos nossos corpos (com suas memórias e desconstruções) ou da fricção entre experiências (com os pensamentos que decorrem delas), do que daquela que surge da imposição do cânone. Logo, o corpo submerge como arma de protesto, como manifesto, e a arte soergue como espécie de violência contra símbolos que restringem a compreensão da realidade, transformando-se num movimento de romper limites, quebrar padrões, distorcer-se de culpas e elaborar novas vias. Linn – que se autodenomina bicha travesti e praticante de uma arte transviada – canta e conta histórias com a linguagem que lhe é acessível e que ela subverte em termos de gênero:

---

<sup>11</sup> Levando em conta a restrição espacial de um artigo, poderíamos focar em um único aspecto (análise da letra ou do aspecto performático ou das entrevistas e dos debates), o que é uma possibilidade legítima. No entanto, optamos por pincelar tanto a canção (letra e música), chamar a atenção para o aspecto performático de sua arte – mesmo que não analisemos suas performances – e sua reflexão sobre a própria arte, pois, em seu discurso, elas são reivindicadas como indissociáveis, partícipes de um processo de subjetivação transviada.

<sup>12</sup> Entendemos a interseccionalidade, noção que vem do feminismo negro, como a articulação de desigualdades, como a natureza interligadas das opressões, que criam condições particulares de vulnerabilidade e desvantagem social. Dentro dessa perspectiva, não há hierarquias ou somatória de opressões, mas a interação e sobreposição complexa dos marcadores sociais da diferença que acarretam desigualdades.

<sup>13</sup> Debate promovido pela *Filosofia Pop* em 2019.

Na quebrada, o funk é poesia, o rap é poesia e é história. As nossas histórias, geralmente não são contadas, não são validadas. Nossos corpos não tem peso, não valem a pena. Como nós produzimos o saber negro? Se não tem tanta possibilidade de fazer livros de história, a gente faz isso na música, a gente faz isso nas paredes das cidades, nos pichos, na oralidade, construindo linguagem da nossa forma.<sup>14</sup>

Precisamos ouvir essas histórias e pensar sobre o que elas nos contam. A sua história não pode ser dissociada do seu lugar de fala interseccional (“Lugar de fala, ela quem fala”)<sup>15</sup> como negra e trans e periférica, como alguém que vem da experiência performativa com a dança e o teatro (da arte como ação: “Mas não se esqueça / Levante a cabeça / Aconteça o que aconteça / O que aconteça? Aconteça!”)<sup>16</sup> e que não está sozinha, pois compõe com uma rede de pessoas que vivenciam experiências semelhantes (“o bonde das rejeitadas”)<sup>17</sup> e que estabelecem parcerias para se manterem vivas (“Serei a do asfalto / Rainha do luar / Entrega o seu corpo / Somente a quem possa carregar”)<sup>18</sup>.

### **Um canto afetado e que afeta: novas caras e narrativas na voz da quebrada**

O álbum *Pajubá* é uma espécie de manifesto autobiográfico, mas como tudo que é biográfico, está cercado e atravessado pela historicidade compartilhada com tantos outros, outras e outrxs. Ele começa – (*Muito +*) *talento* – afirmando, a partir da exposição de uma prática sexual, que a subjetividade implicada no seu discurso não irá mais se esconder nos banheiros e armários da vida, que não irá mais engolir as práticas normativas que constroem seu lugar como subalterno e submisso e que ser bicha é “poder resistir” e se constituir constantemente, se afirmar “gulosamente” como bicha. Juntamente com essa constituição de si, procura entender o que se constitui contra essa produção, “O que é que

---

<sup>14</sup> Entrevista concedida à Revista Cult em 2017.

<sup>15</sup> QUEBRADA, Necromancia, 2017. O lugar de fala é um conceito que contesta tanto o privilégio social quanto o epistêmico e dá espaço às individualidades em sua própria realidade, a das múltiplas condições que nos individualizam e que são problematizadas. Segundo Djamila Ribeiro: “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas o poder de existir. Pensemos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (RIBEIRO, 2017).

<sup>16</sup> QUEBRADA, Serei A, 2017.

<sup>17</sup> QUEBRADA, A Lenda, 2017.

<sup>18</sup> QUEBRADA, Serei A, 2017

tem em mim / Que tanto incomoda você?”.<sup>19</sup> Inclusive, aquilo que em si mesmo deve ser problematizado para que o desejo dessa subjetividade seja verdadeiramente vivido. Para Linn, tratava-se de problematizar, por exemplo, em *Submissa do 7º dia*, sua própria criação como Testemunha de Jeová ou como sujeito constituído pelo desejo do outro, que diz qual é o seu lugar.

Esse incômodo que viver o desejo ocasiona nos outros tornar-se, muitas vezes, violência: “Não suporta a ameaça dessa raça / Que pra sua desgraça / A gente acende, aponta, mata, cobra, arranca o pau”.<sup>20</sup> Violências de diversos tipos contra determinadas orientações sexuais e identidades de gênero que advém do medo da desintegração e da tentativa de manter vivas práticas, comportamentos e subjetividades zumbis (mortas, vivas, como ela diz na canção) que estão sendo questionadas no nossa atualidade (“Ou sou eu quem mata”).<sup>21</sup> Uma violência que, igualmente, vem dos homens que vivem a fragilidade de sua masculinidade e ou o seu desejo secreto pela trans por meio da reafirmação constante de sua virilidade (“Com o pau apontado pra própria cabeça”).<sup>22</sup> O questionamento que se faz dessas violências é impaciente: “Vou tentar te explicar mais uma vez o fundamento / E se você não aceitar / Pode doer, pode machucar / que eu nem lamento”. A impaciência (“VÔ SENTÁ! VÔ SENTÁ! VÔ SENTAR CÁ MÃO NA SUA CARA”) vem dessa situação absurda e recorrente de quem vive e revive constantemente essa violência – “Bixa travesti de um peito só / O cabelo arrastando no chão / E, na mão, sangrando um coração” –<sup>23</sup> ainda precisar explicá-la mais uma vez ou se postar abnegadamente diante dela. Linn não se ressent de explicar, mas o faz com mais do que somente palavras, ocupando e fomentando a ocupação de espaços, afirmando a apresentação e a vivência do seu próprio corpo contra as expectativas de gênero, desestabilizando-as. O que é sentido como uma violência ou estranheza para algumas pessoas e é chamado pela Linn como sua prática de um terrorismo de gênero.

Uma outra vertente discursiva do álbum tem como alvo a violência interna à comunidade LBTQIA+. Trata-se dos preconceitos internos à essa população e os auto-preconceitos. Diz respeito a certos padrões corporais (“Cê só quer dar pras gays

---

<sup>19</sup> QUEBRADA, *Submissa do 7º dia*, 2017.

<sup>20</sup> QUEBRADA, *Bomba pra caralho*, 2017.

<sup>21</sup> QUEBRADA, *Bomba pra caralho*, 2017.

<sup>22</sup> QUEBRADA, *Transudo*, 2017.

<sup>23</sup> QUEBRADA, *Bixa travesty*, 2017.

bombadas”)<sup>24</sup> e comportamentais (“voce aí, macho discreto”)<sup>25</sup> que normatizam, a partir de certos padrões de masculinidade, as práticas eróticas, sexuais e as subjetividades LGBTQIA+. Diante delas, o discurso reivindica outra identificação (“E eu sou muito afeminada”)<sup>26</sup> e outro direcionamento do desejo: “Eu gosto mesmo é das bichas, das que são afeminadas” / “Das que mostram muita pele, rebolam, saem maquiadas”)<sup>27</sup>. Mais do que isso, reivindica a prática de envidescer, de se subjetivar viado, o que “não tem nada a ver com gostar de rola ou não / Pode vir, cola junto as transviadas, sapatão”.<sup>28</sup> Nessa direção, os últimos versos da letra de Envidescer são reveladores: “Envidesci, envidesci / Já quebrei o meu armário, agora eu vou te destruir / Porque antes era viado / Agora eu sou travesti”.<sup>29</sup> O que significa então se subjetivar viado quando isso não está centralizado nas genitálias (“Sabe a minha identidade? / Nada a ver com xota e pau!”) ou no binarismo identitário (“Não precisa mais ser homem nem mulher”) e vai além do se tornar viado, tornando-se travesti?<sup>30</sup>

Para considerarmos este ponto, pensemos com Foucault. Em inúmeras entrevistas da década de oitenta, o que parecia interessá-lo ao pensar as relações homossexuais era que, por meio delas, se desse espaço a outros estilos e escolhas de vida. Ele achava plausível que no nosso tipo de sociedade – que dá tanta importância aos objetos de desejo ou aos objetos amorosos nas relações sexuais – se pudesse partir da sexualidade como espaço de abertura para outros valores e opções para as quais ainda não havia uma possibilidade concreta. Sendo essa a sua questão, ele achava que, por exemplo, os gays reproduzirem as relações normativas heterossexuais não era um avanço realmente significativo, pois isso era reconduzir um tipo de vida em comum às relações já disponíveis. Foucault sabia que na afirmação “Eu sou gay!” existia a reivindicação de um direito importante, que dizia respeito, no fundo, a liberdade de escolha sexual – escolha no sentido de escolher ser o que se é, sua orientação – com seu corolário de uma liberdade de expressão desta escolha. Trata-se do direito de existir. Sabia, no entanto, e isso o incomodava, que se afirmar gay também enjaulava em uma individualidade obrigatória aferrada às perguntas: Qual o

---

<sup>24</sup> QUEBRADA, Coytada, 2017.

<sup>25</sup> QUEBRADA, Envidescer, 2017.

<sup>26</sup> QUEBRADA, Coytada, 2017.

<sup>27</sup> QUEBRADA, Envidescer, 2017.

<sup>28</sup> QUEBRADA, Envidescer, 2017.

<sup>29</sup> QUEBRADA, Envidescer, 2017.

<sup>30</sup> QUEBRADA, Pirigoza, 2017.

segredo do meu desejo? Como liberá-lo? Para Foucault, o principal objetivo estratégico do presente não era descobrir o que somos, mas recusá-lo. Recusar, então, um desejo obrigatoriamente aferrado às genitálias, aos binarismos de gênero e à coerência esperada das identidades ou idealizações de gênero (associação forte e vinculativa entre corpo, identidade de gênero, desejos e práticas sexuais). Inventar e reinventar outras possibilidades para os desejos, desviar os afetos e desesterelizar o campo afetivo.

Nessa direção, o interessante em se afirmar-se gay não era a forma que tomava o desejo, mas transformar a inquietação desse desejo "em uma dimensão em que as escolhas sexuais que se fazem estão presentes e têm seus efeitos no conjunto de nossa vida" (FOUCAULT, 2014a). Que ser gay fosse aproveitar-se deste devir minoritário para recusar certos modos de vida e promover outros (fazê-los desejáveis mesmo para aqueles que não se reconhecem como gays): "[...] é fazer da escolha sexual o operador de uma mudança de existência" (FOUCAULT, 2014a). Ele ponderava que resumir a homossexualidade ao seu componente sexual era perder o que nela podia haver de inquietante a respeito do afeto, da amizade, da fidelidade, da camaradagem, do companheirismo. Na entrevista "Da amizade como modo de vida", disse que não era o ato sexual em si, mas a possibilidade de novas maneiras de se relacionar com estas linhas de força em um modo de vida que transformassem a homossexualidade em algo perturbador (FOUCAULT, 2010). Em vez de considerar "que a sexualidade constitui o segredo da vida cultural criadora" considerá-la "mais um processo que se inscreve na necessidade, para nós, hoje, de criar uma nova vida cultural sob pretexto de nossas escolhas sexuais" (FOUCAULT, 2014b).

Podemos, partindo dessa reflexão, pensar que dada a normatização da própria comunidade homossexual – muitas vezes enquadrada em modelos patriarcais e cisheteronormativos –, *Linn dá* (pensemos neste momento como ela sendo parte de um coletivo) um passo além dela, pois diz que, hoje, não basta tornar-se viado (com o que isso pode comportar de identidade binária), a que se tornar travesti (no sentido de uma fluidez identitária, de uma transviada)<sup>31</sup>. Obviamente, ao dizer isso não estamos entendendo esses termos como orientação sexual ou identidade de gênero, mas como experiências de

---

<sup>31</sup> Frisamos esse sentido de indeterminação identitária do termo, pois o termo travesti pode ser, por outro lado, partícipe, em certo sentido, da reprodução da normatividade quando as travestis reivindicam se passarem por mulheres "cis", reproduzindo então o binarismo de gênero.

desconstrução *queer*, partícipes de uma política pós-identitária<sup>32</sup> e performática<sup>33</sup>. Nas palavras de Linn: “O *queer* é a dúvida, a incerteza, é uma atitude em relação ao próprio corpo, não identidade”.<sup>34</sup> No seu corpo, é uma estética fluida: travesti que não usa silicone, que não se monta necessariamente como mulher etc. E em seus versos:

E aqui faço / Me movo, morro e renasço feito capim que se espalha  
/ Um pensamento cupim / Ou um vírus / Que contamina suas ideias  
/ Eu voo longe/ Alto, eu vou / Mas eu volto / Longe, alto / Feito  
uma lenda, maldição / Um feitiço ou uma canção / Lenda, mal-  
/Lenda, maldição / Lenda, mal- / Lenda, maldição /Quem sou eu? /  
Maldição / Muito prazer, eu sou a nova Eva / Filha das travas, obra  
das trevas / Não comi do fruto do que é bom e do que é mal / Mas  
dichavei suas folhas e fumei sua erva / (Eu quebrei a costela de  
Adão) / (Eu quebrei a costela de Adão)<sup>35</sup>

Em “Quem soul eu”, a voz persistente de Linn se move numa ambiência sonora solene, de ares misteriosos e densos, muitas vezes cortado por estalos brutos, lembrança de tiros, de mais uma vítima, marca da violência que risca o cotidiano de tantos LGBTs. A voz indignada modula sua narrativa em tom grave de manchete de jornal. Linn se põe como uma nova Eva, aquela que não se submete, teima, berra, esperneia. Encarna assim tantas vozes perseguidas, “travas”assassinadas, silenciadas, mas retomadas por outras que vêm e virão. O som de violinos que cerca o canto/navalha, movimenta-se como se traduzisse em esperança esse ato de brotar e rebrotar, erguido numa metáfora em que ser eva é se tornar erva, que teimosamente salta, perfura muros, insiste em frutificar mesmo quando tentam arrancá-la. A análise que aqui se estabelece recorre a sensibilidade para

---

<sup>32</sup> De acordo com Louro: “Admitindo que uma política de identidade pode se tornar cúmplice do sistema contra o qual ela pretende se insurgir, teóricos/as **queer** sugerem uma teoria e uma política pós-identitária. Inspirados no pós-estruturalismo francês, dirigem sua crítica à oposição heterossexual/homossexual, compreendida como a categoria central que organiza as práticas sociais, o conhecimento e as relações entre sujeitos” (LOURO, 2001).

<sup>33</sup> Segundo Butler, a “performatividade caracteriza primeiro, e acima de tudo, aquela característica dos enunciados linguísticos que, no momento de enunciação, faz alguma coisa acontecer ou traz algum fenômeno à existência. [...] A questão não é apenas que a linguagem atua, mas que atua de maneira poderosa”. Atua estabelecendo, por exemplo, o que é ser um menino ou uma menina. “Essas normas não estão simplesmente impressas em nós, marcando-nos e estigmatizando-nos como tantos outros destinatários passivos de uma máquina cultura. Elas também nos ‘produzem’, mas não no sentido de nos trazer a existência ou de determinar estritamente quem somos. Em vez disso, informam modos vividos de corporificação que adquirimos com o tempo, e esses modos de corporificação podem se provar formas de contestar essas normas, até mesmo rompê-las. Um exemplo de como isso acontece é quando se rejeitam os termos de atribuição de gênero [...]” (BUTLER, 2018).

<sup>34</sup> Entrevista concedida à Revista Cult em 2017.

<sup>35</sup> QUEBRADA, Quem soul eu, 2020.

refletir sobre os arranjos e a ambiência sonora, ingrediente importante na elaboração de sentidos de uma canção, postura que compartilhamos com pesquisadores como Ivan Vilela (2010) e Adalberto Paranhos. Este último, ao se debruçar em reflexão sobre performances, salienta sua mobilidade discursiva: “(...) um signo musical (...) não equivale a uma peça fria apropriada de forma neutra pelos sujeitos que a lêem. Não ocorre aí a imposição uniforme de um padrão de leitura, execução ou audição como se fora uma via de mão única” (PARANHOS, 2004).

Tais imagens florescem em outras canções do repertório de Linn da Quebrada, como na irreverente e não menos “afrontosa” Necomancia, reforçada pela voz poderosa de Glória Groove num dueto-duelado, que flerta com o funk, mas também com a batalha de rap, emoldurado por melodia contagiante e versos eivados de empoderamento e desconstruções de masculinidades falocêntricas: “Então deixa a sua piroca bem guardada na cueca/ Se você encostar em mim/ Faço picadinho de neca/ E aí, o machão ficou com medo? Mas para que eu quero sua pica/ Se eu tenho todos esses dedos?”. Nessa toada, acrescenta-se pitadas e pitadas de ironia naquelas vozes que se irmanam e elaboram uma migração do desejo para outros corpos e práticas. No refrão, as vozes citam sotaques e entonações de tantos ambientes e circuitos LGBTs, modulando no deboche a inversão do xingamento em qualidade:

“Eu disse, ai que bixa, ai que baixa, ai que bruxa! Isso aqui é bixaria. Eu faço ‘necomancia’”. Aqui a “bixa baixa” é aquela que não se deixa pegar, que tem suas artimanhas e sabe escapulir, inverter, fazer sua “necomancia”, seu ritual em que, ao invés de reverenciar o falo, submete-o a sua vontade. Nessa levada, a astúcia se traduz também na linguagem, que se aproxima do universo funk a partir de jogos de palavras, a brincadeira em que até quando se esconde é para escrachar, essa arte do duplo sentido, como no fechamento da canção: “Eu tenho fogo no rabo, melanina, poucos reais/ Eu sou tão misteriosa. Oculta sendo voraz/ Oculta sendo voraz.” O verso é repetido infinitas vezes, mas o que a letra diz no papel move-se noutra direção quando escutamos esse dueto. Subtraíndo-se o “l” da palavra “oculta”, acrescenta-se malícia. O discurso de Necomancia envereda-se por imagem sexual, sem se reduzir a isso, pois “o-cu-ta sendo voraz” também

traça em escracho as inversões, questionando certos modelos estanques de masculinidades e desejos.<sup>36</sup>

Vale dizer que o que presentimos vir de um universo funk, também se faz pulsante no circuito LGBTQIA+, em que o uso de duplo sentido, os jogos de palavras, as inversões são marca de modos de fala. Soma-se a isso uma série de palavras traduzidas na expressão “pajubá” – espécie de dicionário/glossário que remete ao universo LGBTQIA+, como um linguajar interno, “idioma” de fresta – que também dá nome ao disco de Linn da Quebrada. Como efeito, permite a comunicação, mesmo em tempos e lugares em que seu lugar de fala é interdito. Em seus contornos, o álbum de Linn da Quebrada salpica expressões lexicais LGBTQIA+, produzindo jogo em que o escancarado cobre-se de dúvida. Assim, versos como “Pois de que me adianta a neca ser mati ou odara?” (canção Tomara), expressões como “faça chuca ou faça sol” (canção Bomba pra caralho), ou mesmo o termo “necomancia” podem despertar o riso solto ou a interrogação, dependendo de quem ouve ou de quem cuja curiosidade o impele à pesquisa. Aqui linguagens e modos de fala demarcam em nossa língua espaços de resistência, instabilizando opressões e apontando mobilidades e outras existências. Falar, se expressar é uma maneira de se colocar, de mostrar outras possibilidades de estar no mundo. Assim, transformar a língua é “forjar espaço para a produção cultural alternativa e para epistemologias alternativas”, como nos lembra bell hooks (2013).

Nesse sentido, ainda destacamos que os entremeios da obra de Linn da Quebrada, além de nos colocar diante de uma realidade, traçam quadros de suas potencialidades, ou seja, falam do mundo que temos, mas igualmente do que gostaríamos de ter. Assim, essa arte assume a posição de crítica e produtora de processos, de elaborações daquilo que está sempre em construção, movendo-se e por isso mesmo pode ser questionado. Nesse campo aberto, a artista alerta na entrevista “Os feitiços e os desejos de Linn da Quebrada” – disponível no canal do YouTube “UOL TAB”:

Eu queria desviar os meus afetos. Eu tava cansada de gostar de um tipo de homem, de homens, de masculinidade. E eu queria não sentir mais vontade daquilo. Eu queria sentir outros desejos. E pra

---

<sup>36</sup> A respeito de análise de canções é ainda importante consideramos as reflexões de Marcos Napolitano. Para ele: “O grande desafio de todo pesquisador de música popular é mapear as camadas de sentido embutidas numa obra musical, bem como suas formas de inserção na sociedade e na história, evitando, ao mesmo tempo, as simplificações e mecanismos analíticos que podem deturpar a natureza polissêmica (que possui vários sentidos) e complexa de qualquer documento de natureza estética” (NAPOLITANO, 2002).

isso eu falei “então eu vou cantar, vou inventar que eu gosto mesmo é das bichas! Porque eu quero que gostem de mim e quero gostar desses outros corpos! Comecei a cantar porque eu queria fazer aquilo se tornar realidade. O desejo, da forma que ele circulava, me tornava árida. Também me tornava estéril. E eu acho que o que eu tento formar agora é justamente ficar molhada.

A fala de Linn da Quebrada chama a atenção para a necessidade de se atentar e construir outras narrativas que impactem as hegemônicas, descolonizando formas de ver afetos e sexualidades, permitindo às pessoas viver fora dos escaninhos que as violentam e as invisibilizam, performatizando seu próprio desejo. Nesse ponto, a artista desnuda o quanto ainda vivemos numa sociedade preconceituosa quando provoca, na mesma entrevista: “eu proponho que, para além disso, quando eu diga a palavra travesti, vocês consigam pensar em ter filhas travesti. Eu quero que vocês pensem, quando alguém nascer, no braço de vocês: “ah, já pensou se for uma travesti, que coisa linda?”. A potência dessa fala é justamente produzir incômodo a partir de uma imagem de “e se o mundo fosse assim”. Isso demonstra em que pé dessa discussão estamos e o quanto temos ainda que avançar para desconstruir esteriótipos e violências, sejam elas físicas ou simbólicas.

### **Escutar a maldição, a canção, a travação: confrontar acolhendo**

Nesse ponto destaca-se o efeito educativo que discursos como o de Linn da Quebrada produz – uma educação que vai além dos espaços circunscritos da escola e das universidades, que entremeia a comunidade, seus outros espaços físicos ou virtuais –, pois dão a ver outras histórias, outras caras, outras formas de ser e (re)existir, estabelecendo acolhimentos e afetos. Nesse sentido, podemos aproximá-la do que disse bell hooks sobre seu percurso educacional:

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, à época, um local de cura. [...] Quando nossa experiência vivida de teorização está fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação, de libertação coletiva, não existe brecha entre teoria e prática. Com efeito, o que essa experiência evidencia é o elo entre as duas – um

processo que, em última análise, é recíproco, onde uma capacita a outra (HOOKS, 2013).

Quando pensamos a partir destes termos, pensamos numa teoria que nasce do concreto, das experiências da vida cotidiana, das nossas próprias fragilidades, do esforço para intervir criticamente na minha própria vida e na dos outros e como processo de cura de certos tipos de normatividades que funcionam de maneira tóxica na nossa própria autoconstituição e em nossas relações. Em suma, quando a pensamos como prática social e ação, valorizamos todas essas outras vozes que nos auxiliam a compreender e nos capacitam e fortalecem para nos engajar na transformação de nossa realidade. Linn é uma dessas vozes, uma que faz esse mesmo processo a partir do campo artístico: sua dor foi transmutada em arte com o qual ela se cura e se questiona e pensa e apela para um outro devir e um devir outro. Seu questionamento teórico *queer* vem do enfrentamento da sua realidade, é transmutado por meio da arte – que também, como nos ensinou Deleuze,<sup>37</sup> é uma forma de pensar, de formular perguntas e experimentar respostas – e lançado para a esfera pública de maneira crítica e provocadora por meio das suas músicas, vídeos, entrevistas, debates etc. O que nos faz pensar – resgatando o objetivo desse artigo tal qual exposto no início – sobre as implicações dessa associação prático-teórica para o campo educacional e o campo do saber/fazer histórico.

Consideramos que as implicações disso para a Educação é pensar uma escola em que o gênero não seja restritivo e excludente – espaço cisheteronormativo –,<sup>38</sup> mas inclusivo, plural e transformador. Nesta direção, podemos costurar nossa argumentação com a de Guacira Louro, que escreve que “uma pedagogia e um currículo *queer* se distinguiriam dos programas multiculturais bem intencionados, onde as diferenças (de gênero, sexuais ou éticas) são toleradas ou apreciadas como curiosidades exóticas”. Ao invés desse tipo de educação para a tolerância e a assimilação, que tendem a manter as identidades ditas diferentes numa posição de exceção e inferioridade, “uma pedagogia e um currículo *queer* estariam voltados para o processo de produção das diferenças e trabalhariam, centralmente, com a instabilidade e a precariedade de todas as identidades” (LOURO, 2001). Trata-se de uma prática e epistemologia educativa que coloca o outro

---

<sup>37</sup> Sobre esse pensar, experimentar e criar na arte, conferir a segunda parte, “Filosofia, ciência lógica e arte”, especialmente o terceiro item, “Percepto, afecto e conceito”, do livro *O que é a filosofia?* escrito por Deleuze e Guattari.

<sup>38</sup> A própria ideia de ideologia de gênero provém de um dogmatismo que pretende, a partir de normas de gênero pré-estabelecidas, estabelecer de antemão os limites do que deve ser conhecido.

como indispensável a minha existência, me integrando e constituindo, mas também me confrontando, me desestabilizando, e este último ponto não sendo encarado como algo negativo, mas como algo estimulante e produtivo.

A que se chamar a atenção – pensando nas questões de gênero – o que nessa prática pode e deve desestabilizar a cisão entre mente e corpo que se faz na sala de aula, pois “quando começamos a falar em sala de aula sobre o corpo, estamos automaticamente desafiando o modo como o poder se orquestrou nesse espaço institucionalizado em particular. A pessoa mais poderosa tem o privilégio de negar o corpo” (HOOKS, 2013). O que significa dizer que precisamos, professores inclusos, pensar em como nosso discurso promove o mascaramento do corpo,<sup>39</sup> o nosso e os dos nossos alunos – como se fôssemos os mediadores incorporais de fatos neutros e objetivos –, e nos reconhecer e nos colocar, junto aos nossos alunos, como sujeitos transformáveis da história que contamos. Precisamos, como nos ensina hooks, ouvir os discursos de nossos alunos e levá-los a sério – valorizar o que dizem –, ajudá-los a aprender a escutar com respeito e problematizar com eles o que se diz, escuta, lê e pratica. Para isso, além de promover novas escutas, precisamos também escutar, por exemplo, que tipo de música eles ouvem, e, nesse sentido, o rap e o funk são audições que retratam e intervêm na realidade das periferias e se alastraram para a recepção e apropriação além delas. Procura-se, assim, outra pedagogia para a escola, uma que reconheça e empodere os diversos sujeitos que estão nela – alguns que são cobertos de vergonha e insultos e ou invisibilizados –<sup>40</sup> e experimente novas formas de aprender, novas relações de convivência e de produção e transmissão de conhecimento.

Consideramos que as implicações daquela associação prático-teórica para a História é pensar um conhecimento histórico que retire do historiador profissional a pretensão do monopólio do conhecimento histórico, que questione o papel da função social da História e do historiador e que leve em conta as demandas sociais vindas de fora da universidade (FAGUNDES, 2019). Neste último ponto, trata-se do reconhecimento da legitimidade dos

---

<sup>39</sup> Um mascaramento que é, na verdade, a eleição e a reprodução de um corpo privilegiado que pode idealmente falar pelo universal.

<sup>40</sup> Rogério Diniz Junqueira escreve que uma pedagogia da sexualidade, em que a heteronormatividade está presente no currículo escolar e em seus espaços, normas, ritos, rotinas, conteúdos e práticas pedagógicas, pode ter como consequência uma pedagogia do insulto – piadas, ridicularizações, apelidos, insinuações etc. – que funcionam como mecanismos heterorreguladores de objetivação, silenciamento, ajustamento, marginalização e exclusão. Uma pedagogia que, por vezes, pode se transformar em uma pedagogia do armário (do segredo, do silêncio, do desprezo e da invisibilidade).

conhecimentos dos diversos grupos sociais, de pensar em autoridades compartilhadas e num trabalho colaborativo.<sup>41</sup> É assim que, para Rovai, deve-se pensar a história pública, ou seja, como inclusiva (dialógica), interativa (baseada em trocas) e afetiva (poder de afetar e ser afetado). Uma história que facilite, amplie e divulgue os processos de escuta (reconhecimento de uma polifonia de vozes, de outras narrativas, de outras plataformas de enunciação), que seja um espaço de abertura para a escuta e a mediação entre saberes que leva em conta as assimetrias e que se assuma como comprometida (como ampliadora das vozes marginalizadas, como problematizadora das políticas públicas e ressignificadora das narrativas). É assim que, para Maud, deve-se pensar a ideia de uma atitude historiadora:

Noção que nos desafia a nos colocarmos diante do tempo, num movimento em que o passado se calibra em relação ao presente tanto pela continuidade das práticas compartilhadas entre os grupos sociais, quando pelas lentes da distância, diferença e descontinuidade que nos fazem olhar o passado com “olhos de madeira”.<sup>42</sup> Atitude que nos insere no fluxo temporal como agentes comprometidos com uma história, que se faz a cada dia por cada um, tecendo uma amanhã coletivo (MAUD, 2018).

Tudo isso nos leva de volta a própria Linn da Quebrada, que só conseguiu lançar seu álbum por meio de um financiamento coletivo, que reitera diversas vezes em suas falas que seus shows e performances são um acolhimento e uma celebração das existências LGBTQIA+, bem como uma comunhão com essa coletividade. O que significa dizer que ela não fala só, que ela fala *com*, e mais do que isso, que busca novas conexões e encontros para se fazer (como coletivo) ouvir por outros públicos e, tão importante quanto, para escutar e se transformar nesses contatos. Linn então funciona nessa artigo como um apelo, um entre tantos outros, para que os campos da educação e da história sempre se abram para ouvir outras narrativas, exerçam a escuta atenta dessas vozes e transformem continuamente suas práticas e seus discursos a partir dessas realidades que batem à porta cada vez com mais força.

---

<sup>41</sup> Para autores como Ana Maria Mauad e Rodrigo de Almeida Ferreira, pensar em autoridades compartilhadas é pensar em histórias compartilhadas sem a posse da palavra, em que os fazeres sejam reconhecidos como diferentes, e não como concorrentes.

<sup>42</sup> Expressão de Carlo Ginzburg usa no título de um de seus livros de ensaios e remete a um olhar e ser olhado que exercite o estranhamento das coisas.

## Referências

- BUTLER, Judith. *Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa da assembleia*. Trad. Fernanda Siqueira Miguens. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.
- DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *O que é a filosofia?* Trad. Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 32, 1992.
- EMICIDA. Nossos livros de história são os discos. Entrevista concedida ao *El País*. (11/12/2020).
- ESCOURA, Michele; LINS, Beatriz Accioly; MACHADO, Bernardo Fonseca. *Diferentes, não desiguais: a questão do gênero na escola*. São Paulo: Editora Reviravolta, 2016.
- FAGUNDES, Bruno Flávio Lontra. História Pública brasileira e internacional: seu desenvolvimento no tempo, possíveis consensos e dissensos. In: *Revista NUPEM*. Campos Mourão. v. 11, n. 23, 2019, p. 29-47.
- FOUCAULT, Michel. Da amizade como modo de vida. In: *Repensar a política*. Trad. Ana Lúcia Paranhos Pessoa. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.
- \_\_\_\_\_. Entrevista com M. Foucault. In: *Genealogia da ética*. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014a.
- \_\_\_\_\_. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. In: *Genealogia da ética*. Trad. Abner Chiquieri. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014b.
- HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. *Pedagogia do armário: a normatividade em ação*. *Revista Retratos da Escola*. Brasília. v. 7, n. 13, jul./dez. 2013, p. 481-498.
- LOURO, Guacira Lopes. Teoria queer – uma política pós-identitária. In: *Estudos feministas*. ano 9, 2/2001, p. 541-553.
- \_\_\_\_\_. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. *Pro-Posições*. V. 19, n. 2(56), maio/ago. 2008.
- MAUD, Ana Maria. Usos do passado e História pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017). In: *História Crítica* nº 68, abril/jun. 2018, p. 27-45.
- MONTEIRO, Livia Nascimento Monteiro; ROVAI, Marta Gouveia de Oliveira. História das mulheres e história pública: desafios e potencialidades de um ensino posicionado. In: *REHR*. Dourados, MS. v. 14., n. 27, jan./jun. 2020, p. 206-230.
- NAPOLITANO, Marcos. *História & Música. História Cultural da música popular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- NAVES, Santuza Cambraia; organização Frederico Coelho. *A canção brasileira: leituras do Brasil através da música*. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- PARANHOS, Adalberto. Música popular na contramão das políticas sexuais hegemônicas: Brasil, década de 1970. In: *Contrapulso*. *Revista latinoamericana de estudios em música popular*, 1/1, 2019.
- \_\_\_\_\_. “A música popular e a dança dos sentidos: distintas faces do mesmo”. *Revista ArtCultura*. Uberlândia: EDUFU, 2004.
- QUEBRADA, Linn da. *Pajubá*. Gravadora independente, 2017.
- \_\_\_\_\_. O cis-tema só valoriza os saberes heterossexuais. Entrevista concedida ao Marcelo de Troí. *Revista Cult*. n. 226, 2017.

- \_\_\_\_\_. Debate promovido pela Filosofia Pop: Arte, Ética e Política. 2ª Temporada. SescTV, 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=TJPK6521p4k&list=PLiIQoqgFEbVUGdw8xn4tdoNcIWG9N-1xa&index=8>. Acesso em 27 de mar. de 2021.
- \_\_\_\_\_. Os feitiços e os desejos de Linn da Quebrada. Entrevista concedida para o canal UOL TAB, 2019. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=ExIrwc\\_HVtw](https://www.youtube.com/watch?v=ExIrwc_HVtw). Acesso em 27 de mar. de 2021.
- \_\_\_\_\_. Linn da Quebrada fala sobre música, Bixa Travesty e Segunda Chamada. Entrevista concedida para o canal Papo de Música, 2020. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=zUFu6UqOWqE>. Acesso em 27 de mar. de 2021.
- RAJCHMAN, John. Eros e verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética. Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.
- RIBEIRO, Djamila. O que é: lugar de fala? Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz; STARLING, Heloisa Murgel. Brasil: uma biografia. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.
- VILELA, Ivan. “Nada ficou como antes”. In: *Revista USP*. São Paulo, n.87, setembro/novembro 2010.
- WISNIK, José Miguel In: José Miguel Wisnik falou sobre a canção no Brasil e analisou a obra de Chico Buarque (matéria). Biblioteca Nacional, 2017. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2017/09/jose-miguel-wisnik-biblioteca-nacional>. Acesso em 7 de abril de 2021.
- WISNIK, José Miguel. Entre o Erudito e o popular. In: *Revista de História*. São Paulo: Universidade de São Paulo, n. 157, dezembro de 2007.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.118-137>



### **Percepção de alunos/as sobre gênero no Ensino de História: políticas públicas de formação docente e educação básica**

**Suzana Lopes Salgado Ribeiro**, Doutora em em História Social pela USP, Professora Visitante da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul - UFMS. Realiza seu Pós-doutoramento no do Centro Simão Mathias de História da Ciência, CESIMA - PUC-SP e é pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral, Neho – USP e do Grupo de Estudos em Novas Narrativas, GENN - USP, [suzana.ribeiro@ufms.br](mailto:suzana.ribeiro@ufms.br)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo relatar e avaliar a experiência do desenvolvimento de um projeto educativo que abordou as questões das diferenças, em especial as de gênero durante aulas do componente curricular de História, de um 9º ano do Ensino Fundamental. O projeto foi desdobramento da participação de seus componentes em ações de políticas públicas de formação de professores/as como o curso Gênero e Diversidade na Escola GDE-UFABC e o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, Pibid-Unitau. Os procedimentos compreendem a análise de conteúdo documental, de imagens produzidas e questionários respondidos pelos/as alunos/as de uma escola da rede municipal de Taubaté. Consideramos positivos os resultados alcançados e entendemos que isso se relaciona ao fato de o projeto ter sido gestado a partir das demandas diagnosticadas na realidade escolar e no diálogo aberto e democrático – a possibilidade de falar e ser ouvido – travado ao longo do desenvolvimento das atividades.

**Palavras-chave:** Gênero, Diferença, Ensino de História, Processos formativos.

#### **Students' perception of gender in History Teaching: public policies for teacher training and primary education**

**Abstract:** This article aims to report and evaluate the experience of the development of an educational project that addressed the issues of differences, especially gender issues, during classes of the History curriculum component of a 9th-grade elementary school. The project was an offshoot of its features in public policy actions for teacher training, such as Gender and Diversity at School - GDE-UFABC and the Institutional Program of Scholarships for Initiation to Teaching - Pibid-Unitau. The procedures include analyzing documental content, images produced, and questionnaires answered by students from a municipal school in Taubaté. We consider the results achieved to be positive, and we understand that this is related to the fact that the project was conceived based on the demands diagnosed in the school reality and on the open and democratic dialogue - the possibility to speak and be heard - held throughout the development of the activities.

**Palavras-chave:** Poesia hispano-americana. Estética urbana. Futurismo. Cubismo.

---

**Submissão:** 2021-04-05 **Aprovação:** 2021-05-31. **Publicação:** 2021-05-31.

---

## **Introdução**

Há um crescente número de trabalhos voltados para a questão de gênero, particularmente, frente à demanda sociedades da modernidade tardia são caracterizadas pela “diversidade”; atravessadas por diferentes visões e que produzem distintas “posições de sujeito” e suas identidades. Entende-se que o processo de formação de uma identidade é contínuo e sempre negociado entre coletividade e sujeitos. Dessas negociações constantes surgem sentimentos de pertencimento e mudanças de comportamentos culturalmente estabelecidos.

O presente artigo pretende tratar sobre uma experiência de introdução de estudos sobre gênero na prática educacional junto a alunos/as do 9º ano de uma escola da rede municipal de Taubaté e dos/as universitários/as do curso de Licenciatura em História, entre os anos de 2014-2019. Para tanto, discorreremos sobre como se deu a implementação de um projeto desenvolvido dentro do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (Pibid) em escolas da rede pública do município de Taubaté. E também em consequência da participação como professora formadora no curso Gênero e Diversidade na Escola – GDE. Dito isso, a intenção deste texto é também publicizar reflexões levadas a frente a partir da implementação de políticas de bolsas para a formação de professores/as de história e do campo de atuação dos docentes que pode ganhar com a divulgação e com o compartilhamento de saberes produzidos “com” e “a partir” do cotidiano escolar.

Nossa fundamentação teórica e metodológica esteve baseada nos trabalhos de Joan Scott, Guacira Lopes Louro e Judith Butler. Neste sentido foi importante para o projeto a definição conceito de gênero, como categoria de análise histórica (SCOTT, 1995). O estudo das questões de gênero e corpo relacionadas ao universo da educação (LOURO, 2014) e da performatividade do gênero (BUTLER, 1999 e 2015). Essas leituras nortearam a produção de conhecimento sobre questões a serem enfrentadas em sala de aula e o desenvolvimento das atividades. Mas também, por outro lado, pode-se dizer que tais leituras trouxeram o aporte teórico para abordar as questões de gênero dentro do currículo dos licenciandos. Desta maneira, compreendemos que ao historicizar tais questões pudemos produzir perspectivas para o ensino e também para a pesquisa em história.

Outros referenciais importantes foram as leituras sobre diferença e diversidade. Neste eixo de reflexão, destacam-se os trabalhos de Tomaz Tadeu da Silva (2007), Richard Miskolci (2012) e Andrea Paula dos Santos de Oliveira Kamensky (2016). Tais produções propuseram o desenvolvimento de uma pedagogia da diferença, que deu base para o fazer descrito no presente artigo. Lembrando que:

... o termo “diversidade” é ligado à ideia de tolerância ou de convivência, e o termo “diferença” é mais ligado à ideia de reconhecimento como transformação social, transformação nas relações de poder. (MISKOLCI, 2012, p. 15).

E mais que isso, tentando organizar um currículo em história baseado em uma pedagogia que “não se limitassem a celebrar a identidade e a diferença, mas que buscassem problematizá-las?” (SILVA, 2014, p.74).

Importa, ainda, ressaltar que este trabalho é fruto da existência de duas políticas públicas de formação de professores/as. Uma de caráter inicial: o Pibid - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Outra de formação continuada: o GDE – Gênero e Diversidade na Escola.

O GDE permitiu a aproximação com as temáticas por parte de formadores/as de professores/as e profissionais da educação básica. O projeto desenvolvido pela Universidade Federal do ABC (UFABC) sobre coordenação da Profa. Dra. Andrea Kamensky além da elaboração de materiais didáticos – uma coleção de 10 livros - e atuação em atividades formativas, gerou inquietações e frutificou na elaboração de projetos em conjunto com os bolsistas do Pibid, de maneira a ampliar as discussões nas aulas de história e produzir uma história cada vez mais pública e comunitária.

O Pibid permitiu que professoras universitárias (no caso da Unitau – Universidade de Taubaté) conjuntamente com professores da rede e estudantes desenvolvessem projetos para suas inserções no contexto escolar. As bolsas do programa se destinavam a estudantes (Iniciação à Docência – ID), a professores da rede (Supervisores) e professoras da universidade (Coordenadoras). Na Unitau contávamos com 6 escolas, e 28 bolsistas. Esses projetos demandavam pesquisas diagnósticas sobre a realidade escolar, que mostravam a necessidade do ouvir professores/as e alunos/as e aprender quais as demandas da escola. Sua formulação exigia a promoção de habilidades de escrita e sistematização de práticas que refletissem sobre diferentes feminilidades, performances e corporeidades de gênero, levando em conta suas demandas identitárias.

Assim, o presente artigo coloca em diálogo histórias públicas – porque de interesse amplo, feitas em escolas públicas, motivadas por políticas públicas – sobre os estudos de gênero dentro do componente disciplinar de História – na realidade da educação básica e na formação de professores/as.

### **A importância de políticas públicas para a formação profissional**

O GDE, foi ação estabelecida em 2005 pelo Ministério da Educação - MEC, que por meio da SECADI (à época chamada Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade - SECAD), reconheceu a formação em serviço de como fator essencial para o enfrentamento da violência e promoção e valorização da diversidade a partir do ambiente escolar. Com isso, em parceria com redes de educação e instituições públicas de ensino superior (no caso a UFABC) fomentou a realização de cursos sobre as temáticas de gênero e direitos humanos, o que ocorreu até o ano de 2015 (KAMENSKY, WAKS, CONCHAO e SILVA, 2016, p. 72-73).

Ressalta-se que a política era mais ampla, e que de acordo com as articulações estabelecidas localmente as redes de ensino eram mobilizadas, buscando atender aos interesses expressos pelas professoras e professores. Vários cursos foram oferecidos pela política, dentre eles: Educação em Direitos Humanos (EDH), Escola que Protege: Enfrentamento às Violências e Promoção dos Direitos de Crianças e Adolescentes (EqP), Docência na Socioeducação, Gênero e Diversidade na Escola (GDE) e Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça (GPP-GeR), Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e Educação para a Diversidade e Cidadania (EDC). A carga horária era variável de acordo com as características de cursos de extensão, aperfeiçoamento ou especialização, e a modalidade também poderia ser escolhida entre a presencial ou à distância. O GDE-UFABC foi curso de extensão que aconteceu na modalidade a distância, tendo mais de mil professores/as matriculados.

O Pibid é ação fruto da Política Nacional de Formação de Professores do MEC que teve como objetivo proporcionar aos estudantes dos cursos de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano da educação básica e com o contexto em que as escolas públicas estão inseridas. No programa, universitários/as eram recebidos nas instituições de ensino por professoras e professores que supervisionavam suas ações, e

tudo era coordenado por docentes das instituições de educação superior participantes. Profissionais e estudantes recebiam bolsas. Essa interação garantia que os projetos e ações implementadas fossem feitas de forma conjunta e respondendo às demandas e ansiedades da unidade escolar, em diálogo com o que é produzido pela academia.

Em 2013, o Pibid tornou-se uma Política de Estado, integrando-se às políticas educacionais organizadas pela Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96. Em 4 de abril do mesmo ano, a Lei 12.796, sancionada pela Presidente da República, alterou o texto da LDB para incluir os seguintes parágrafos em seu Art. 62, marcando a importância da existência de uma política pública de formação docente como o Pibid:

§ 4º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios adotarão mecanismos facilitadores de acesso e permanência em cursos de formação de docentes em nível superior para atuar na educação básica pública.

§ 5º - A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios incentivarão a formação de profissionais do magistério para atuar na educação básica pública mediante programa institucional de bolsa de iniciação à docência a estudantes matriculados em cursos de licenciatura, de graduação plena, nas instituições de educação superior (BRASIL, 2013).

Os projetos desenvolvidos em decorrência de nossa experiência junto ao GDE e ao Pibid visavam estimular a observação e a reflexão sobre a prática profissional no cotidiano das escolas públicas de educação básica, acompanhados por professoras e professores das escolas. De maneira a incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, valorizar a profissionalização docente e elevar a qualidade da formação inicial, nos cursos de licenciatura.

Assim, aconteceu para a elaboração do projeto que é alvo da reflexão deste artigo. Estando na E.M.E.F. Prefeito Álvaro Marcondes de Mattos, a equipe do Pibid fez uma avaliação diagnóstica e percebeu a ausência de discussões sobre gênero, a vontade dos/as estudantes em conhecer melhor a temática. Inseridos nesta escola de ensino fundamental, pudemos observar as realidades, os conflitos vividos pelos/as alunos/as, a comunidade escolar e comunidade local. Foi selecionada a turma de 9º ano, do Ensino Fundamental, para o desenvolvimento do projeto, dada a maior maturidade dos estudantes e também maior interesse pelo tema.

Desta maneira, escola e universidade (seus professores/as e futuros docentes) se escutaram e refletiram a especificidade do ensino de história para aqueles/as estudantes. Isso fez com que todos esses sujeitos protagonizassem o processo de formação inicial para

o magistério e contribuíssem para a articulação entre teoria e prática. A partir das reflexões tecidas em reuniões, textos puderam ser sistematizados, de maneira que foi possível verificar contribuições e qualificações das ações acadêmicas nos cursos de licenciatura.

Outro ponto importante a se destacar da política pública é que além das bolsas (tanto no GDE, quanto no Pibid) tivemos os subsídios como verbas para compra de materiais e recursos para o desenvolvimento atividades planejadas.

Entendemos que o diálogo de tais políticas públicas para a formação profissional permite pensar a escola, em especial a pública, como local de encontro da diferença. Compreendendo que a diferença de gênero historicamente se constituiu como marcador da desigualdade, foi nossa preocupação falar sobre isso dentro da realidade escolar.

### **Experiência formativa: gênero e ensino de história**

A proposta foi a elaboração de um projeto na área de história para trabalhar as questões de gênero na escola com uma turma de 9º ano, do Ensino Fundamental II. O trabalho que foi desenvolvido nos anos de 2016 e 2017 propôs discussões sobre a diversidade de gênero, com base na crítica ao binarismo – feminino e masculino. Enfrentando a questão da diferença nas escolas, propusemos trabalhos que evidenciassem a condição feminina em diferentes períodos da história, e, para além disso, trabalhamos as relações de gênero nos diferentes tempos históricos. Durante as aulas ministradas, foi preocupação unificar as duas diferentes abordagens indicadas por Scott:

As abordagens utilizadas pela maioria dos/as historiadores/as se dividem em duas categorias distintas. A primeira é essencialmente descritiva; quer dizer, ela se refere à existência de fenômenos ou de realidades, sem interpretar, explicar ou atribuir uma causalidade. O segundo uso é de ordem causal e teoriza sobre a natureza dos fenômenos e das realidades, buscando compreender como e porque eles tomam as formas que têm. (SCOTT, 1995, 74-75).

Para exemplificar, o projeto iniciou as discussões sobre o mundo contemporâneo descrevendo situações da entrada da mulher no mercado de trabalho nos contextos da I e II Guerras Mundiais. Neste sentido, os conteúdos estabelecidos no currículo da disciplina de história puderam abrir portas para discussões referentes ao movimento de conquistas de direitos das mulheres. Dentro da temática, observamos as questões sociais existentes no mundo, durante as primeiras décadas do séc. XX.

A partir da inserção da mão de obra feminina no mercado de trabalho, levantamos assuntos contemporâneos referente a questão da mulher em nossa sociedade. Abrimos espaço para que os/as alunos/as apresentassem suas ideias e opiniões. Buscamos fomentar o diálogo e trazendo questionamentos pontuais sobre o direito ao voto e sua história. Apresentamos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre as diferenças salariais da mulher em relação ao homem, assim como informações comparativas sobre a proporcionalidade da população brasileira e o número de mulheres ocupando as cadeiras do Senado e da Câmara dos Deputados e de Vereadores da cidade. Nesse sentido, levantamos perguntas sobre essas diferenças.

O conhecimento da diferença – espacial, cultural, temporal – educa nossa mente para imaginar a alteridade e aplicá-la a nós mesmos. Como argumentamos no início deste livro, a criação na história não acontece a partir do nada, do vazio, mas das peças que temos à mão para combinar diferentemente e imaginar os projetos coletivos de futuro e as “comunidades de destino”. (CERRI, 2011, p.128).

Nos apoiando em nosso referencial de leituras, trouxemos para a sala de aula, as reflexões sobre a construção histórica do conceito gênero, e como foi se dando o estabelecimento de papéis culturais, sociais, políticos e econômicos, resultantes de um jogo de forças e de poder. Nesta direção, as reflexões de Butler orientaram o trabalho pois:

[...] explicar as categorias fundacionais de sexo, gênero e desejo como efeitos de uma formação específica do poder supõe uma forma de investigação crítica, a qual Foucault, reformulando Nietzsche, chamou de “genealogia”. A crítica genealógica recusa-se a buscar as origens do gênero, a verdade íntima do desejo feminino, uma identidade sexual genuína ou autêntica que a repressão impede de ver; em vez disso, ela investiga as apostas políticas, designando como origem e causa categorias de identidade que, na verdade, são efeitos de instituições, práticas e discursos cujos pontos de origem são múltiplos e difusos. (BUTLER, 1999, p. 9).

O exercício realizado com os/as estudantes foi mediado e nortado também, por leituras como:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma como essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2014, p.25).

Assim, pudemos desenvolver, junto aos/às estudantes, compreensões sobre a violência contra minorias políticas, no Brasil e pudemos levar para a sala de aula a proposta de leitura de notícias sobre agressões às pessoas LGBTQIA+ - estudando casos específicos como de Lara (2016) e Dandara (2017). Tais estudos serviram para problematizar a naturalização da exclusão e as práticas sexistas e homofóbicas, que muitas vezes reforçam padrões de comportamentos agressivos e práticas excludentes como o *bullying* e outras formas de violência que refletem e incidem dentro do ambiente escolar.

A partir disso, foram questionados padrões e hierarquias sociais criadas historicamente. Dedicamos algum tempo para dialogar sobre tais padrões e suas definições. Levantamos questionamentos sobre como nossa sociedade organiza a partir do uso de cores e objetos uma leitura de gênero. Além disso questionamos noções de beleza e estética que poderiam ser vistos nos tons de pele, tipos de cabelos e corpos presentes no universo escolar. Problematizamos também o uso de palavras depreciativas utilizadas no cotidiano pelos/as alunos/as. De forma a refletir sobre as construções dos padrões de normalidade de quem somos “nós” e quem é o “outro”. De maneira a explicitar que:

Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação. Não é difícil perceber as implicações pedagógicas e curriculares dessas conexões entre identidade e representação. A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes de oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e das formas dominantes de representação da identidade e da diferença. (SILVA, 2014, p. 91-92)

As reflexões eram tecidas com os/as discentes que ouviam o posicionamento de colegas e expressavam suas opiniões, de maneira a oferecer oportunidades para o desenvolvimento de capacidades críticas e questionadoras das formas dominantes. Procuramos trabalhar os espaços de fala, garantindo que todos pudessem ser ouvidos. Nosso objetivo era fazer com que os/as alunos/as desenvolvessem suas habilidades argumentativas, ao mesmo tempo, que observassem e respeitassem o pluralismo de ideias e opiniões presentes em sua sala de aula e em sua comunidade. Com esses diálogos e debates, procuramos mostrar, que frente ao contato com uma realidade ou conhecimento novo (embasado em fatos e argumentos), podemos e devemos repensar nossas opiniões e (re)construir conceitos.

## **Questionando Gênero: as produções dos estudantes**

Os objetivos registrados na escrita do projeto indicavam passos de sua estruturação e de devoluções que pudessem permitir compreender e avaliar a aprendizagem das/os alunas/os:

- Incentivar a formação docente, possibilitando experiências didáticas sobre identidade de gênero nas escolas;
- Promover diálogo sobre identidade de gênero, diversidade e sexualidade;
- Problematizar questões construídas socialmente e papéis sociais predefinidos;
- Documentar a produção dos/as alunos/as com suas reflexões e pontos de vista;
- Analisar os resultados desses diálogos, por meio de um questionário avaliativo anônimo aplicado a alunos/as, ao término do projeto.

Neste planejamento escrito havia também registrado que o projeto deveria ser desenvolvido ao longo de um semestre, a partir de uma seleção de temas que dialogassem com o currículo da turma na qual seria implementado. Além disso, todos os envolvidos se dedicavam à preparação de aulas e de debates até que se sentissem prontos para a realização das aulas e para a mediação das discussões em sala. Após esse processo, os/as estudantes foram estimulados/as a registrar suas impressões e percepções. Cartazes, desenhos e textos expressaram entendimentos sobre os temas abordados. A finalização na organização de exposições. Também houve um momento de avaliação do projeto na escola, com o preenchimento de um questionário avaliativo anônimo, onde se pode ter contato com apontamentos dos estudantes da educação básica sobre a experiência do projeto.

Saindo do papel o projeto permitiu que durante o primeiro semestre dos anos 2016 e 2017, os “pibidianos” uma vez por mês, utilizassem o espaço de uma aula para abordagem e discussão desses temas, junto ao 9º ano. Nesses encontros, foram usados textos, gráficos, imagens, reportagens e estudos direcionados aos temas gênero, sexualidade e diferença. Foram feitos debates e sempre buscamos o diálogo, levantando questionamentos e favorecendo o protagonismo da discussão por parte dos/as discentes. Ao longo das aulas foram sendo desenvolvidas também habilidades de interpretação de texto,

análise e comparação, estruturação de argumentação, senso crítico e critério de análise de fontes de informações. Utilizamos os diferentes tipos de respostas obtidas nas atividades como parâmetro avaliativo. Observamos no decorrer do semestre, o ambiente escolar, atentando em especial ao modo de estudantes relacionarem-se, no sentido de socialização e respeito ao outro.

Nos desenhos produzidos pelos estudantes do 9 ano, foi possível notar o questionamento sobre a sexualização de objetos e cores, “rosa para meninas e azul para meninos” ou “meninos brincam de carrinho e meninas de boneca”; ou ainda a imposição do papel de cuidadora do lar, para mulher. Percebemos que se evidenciavam relações de poder entre os gêneros, o processo construtivo de gênero na sociedade, condutas e posturas, padrões socialmente impostos e a problemática da binarização do gênero.



Produções de alunos/as, 9º ano, 2017.

As narrativas registradas no momento de diagnóstico da realidade escolar indicavam vivências, no interior da escola que naturalizavam no cotidiano atitudes como xingamentos, piadas e apelidos discriminatórios. Isso ocorria cotidianamente entre alunos e alunas. A partir do trabalho realizado, a produção de discentes passava a problematizar significados construídos e veiculados de maneira discriminatória e segregadora.

Outro argumento que aparece de forma significativa nas produções é o questionamento sobre padrões. Seus desenhos mostram que existem pontos de tensão no sobre paradigmas de família, esquemas de genderização de objetos e modelos de comportamentos. Ao mesmo tempo, é possível visualizar o quanto esses padrões eram opressores para a vivência desses/as alunos/as. Suas criações imagéticas mostram a seleção e a possibilidade de por meio dos debates produzir outras formas de compreensão do mundo, ampliando o debate sobre o enquadramento e as formas de apreender a vida, denunciando condições de precarização e colocando em xeque a realidade que é naturalizada e aceita. Fazendo pensar sobre o que Butler pontuou:

[...] quando esses enquadramentos que governam a condição de ser reconhecido relativa e diferencial das vidas vem abaixo — como parte do próprio mecanismo da sua circulação —, torna-se possível apreender algo a respeito do que ou quem está vivendo embora não tenha sido geralmente “reconhecido” como uma vida. (BUTLER, 2015, p. 29).

A análise dessas imagens junto aos/às universitários/as produziu reflexões e reconhecimentos de condições de opressão nas vidas dos/as alunos/as. Ou seja, suas enunciações produziram novas possibilidades de leitura e interação com aqueles/as estudantes, de maneira que a se formarem como futuros professores/as sensíveis à vida precária e decididos a “protegê-la ou garantir as condições para a sua sobrevivência” (BUTLER, 2015, p. 15).

Por fim, gostaríamos de abordar como as respostas ao questionário também trouxeram devolutivas importantes para se pensar resultados do projeto. É relevante explicar que no dia da aplicação do questionário, foram entregues folhas impressas para cada um dos estudantes. Antes que respondessem, todas as perguntas foram lidas e explicadas, pela professora coordenadora do Pibid. A ideia foi criar uma ocasião solene, para que os estudantes realizassem a atividade com seriedade. No total, foram 31 respostas objetivas (15 meninas e 16 meninos). As perguntas feitas foram:

1. Você considera os temas abordados, relevantes a sua formação?

2. Houve algum tema que você achou incômodo ou impróprio? Se sim, por quê?
3. Você achou que esses diálogos, desenvolvidos em sala de aula, mudaram de alguma forma o seu modo de pensar?
4. Você achou que esses diálogos tornam o ambiente escolar e a comunidade mais tolerante sobre as questões de diversidades sociais? Por quê?
5. Como você se sentia durante os diálogos? Sentia-se confortável? Sentia-se à vontade para se expressar? Ou não?
6. Expresse aqui, sua opinião geral sobre o projeto, e como você o avalia.

Quadro 1 – Relação das respostas objetivas dos alunos

	Sexo	1-relevância	2- Incômodo	3- Mudança	4- Tolerância	5- Sentir-se	6- Opinião - Projeto
A-1	FEMININO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	POSITIVA
A-2	FEMININO	SIM	NÃO	NÃO	NÃO	NÃO	POSITIVA
A-3	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-4	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-5	FEMININO	SIM	SIM	SIM	NÃO	SIM	POSITIVA
A-6	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-7	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-8	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-9	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-10	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-11	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-12	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	POSITIVA
A-13	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-14	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	POSITIVA
A-15	FEMININO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-16	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM/NÃO	SIM	SIM	POSITIVA
A-17	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO	POSITIVA
A-18	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-19	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-20	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM/NÃO	SIM	POSITIVA
A-21	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-22	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-23	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	*****	SIM	POSITIVA
A-24	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-25	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-26	MASCULINO	SIM	NÃO	NÃO	SIM	SIM	POSITIVA
A-27	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-28	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-29	MASCULINO	NÃO	SIM	NÃO	SIM	SIM	POSITIVA
A-30	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM	POSITIVA
A-31	MASCULINO	SIM	NÃO	SIM	NÃO	SIM	POSITIVA
	s/p %	96,7	9,6	93,6	80,7	96,7	100
	n/n %	3,3	90,4	6,4	19,3	3,3	0

Fonte: Elaborado a partir de dados do questionário aplicado, 2017.

Em uma tabulação geral dos resultados podemos dizer que todos/as os/as alunos/as contemplados apresentaram uma opinião positiva sobre o projeto. Entretanto, como puderam elaborar comentários sobre cada uma das respostas, abaixo traremos seus argumentos, como forma de embasar nossas interpretações. Em suas avaliações encontramos respostas como:

Foi um ótimo projeto, me ajudou a entender muitas coisas sobre machismo, preconceito, etc. Foi fácil para mim entender muitas coisas sobre isso e várias outras que conversamos.

Muito bom e necessário para desenvolver maturidade para estes assuntos. Assuntos que são muito comentados atualmente.

Cabe refletir que nesse processo de devolutiva os/as estudantes foram capazes de relacionar a história e seu cotidiano “rompendo com uma perspectiva ainda hegemônica que situa a escola, a aula de História, e principalmente a avaliação no âmbito dessa disciplina, como meros espaços de reprodução das cronologias” (MARTINS, 2020, s/d).

A expressiva maioria, 96,8%, dos/as alunos/as achou relevante para sua formação os diálogos desenvolvidos em sala. As frases indicam a importância dos diálogos desenvolvidos para sua formação sócio-cultural. Sendo que suas respostas apresentaram que foi possível aprofundar:

Entendimento das situações hoje em dia.

É bom você expor o que pensa; é bom ouvir, ver o outro lado.

Hoje em dia, as pessoas precisam saber isso para melhorar o comportamento.

Nestas colocações vemos referências à contemporaneidade, ao “hoje em dia”. Tais afirmativas parecem se relacionar a conseguirem lidar melhor com as relações sociais cotidianas. Vimos também nossos/as alunos/as se tornarem mais conscientes de seus pensamentos e que assim como eles/elas, os/as demais colegas mostraram possuir pensamentos e opiniões conforme afirmado nos discursos: “*Pude ver como as pessoas pensam sobre esses assuntos*” e “*Muito interessante discutir o assunto em sala de aula e saber a opinião de todos*”. Vemos também que com a construção desses registros “teve-se acesso às escolhas feitas, aos conflitos, ou às divergências que aconteceram em nível particular, e que acabam por se refletir nas identidades de seu grupo” (RIBEIRO, 2007, p.221). Tais divergências ficam marcadas pelos argumentos que acabam por não indicar a mesma apreensão sobre o trabalho realizado.

O único aluno que alegou não haver relevância o tema trabalhado argumentou que “*Os assuntos que agente tratava eram muito preconceituosos*”, deixando dúvida sobre o que o deixava desconfortável nas aulas, o fato de conversarmos sobre questões que regularmente não são faladas, o fato de defendermos uma (re)educação de gênero e haver um conflito de posições ou o fato de nas aulas acontecerem muitos debates, mostrando pontos de vista bastante dissonantes. De qualquer maneira cabe lembrar que:

O outro cultural é sempre um problema, pois colocou/coloca permanentemente em xeque nossa própria identidade. A questão da identidade, da diferença e do outro é um problema social ao mesmo tempo que é um problema pedagógico e curricular ponto é um problema social porque, em um mundo heterogêneo, o encontro com o outro com, com estranho, com o diferente, é inevitável. É um problema pedagógico e curricular não apenas por que as crianças e os jovens, em uma sociedade atravessada pela diferença, forçosamente interagem com o outro no próprio espaço da escola, mas também porque a questão do outro e da diferença não pode deixar de ser matéria de preocupação pedagógica e curricular. Mesmo quando ando explicitamente ignorado e reprimido, a volta do outro, do diferente, é inevitável, explodindo em conflitos, confrontos, hostilidades e até mesmo violência. (SILVA, 2014, p.97).

Tais violências e hostilidades se faziam bastante presentes no cotidiano daquela escola, mas após o desenvolvimento das ações do projeto, 90% dos/as discentes afirma que houve mudanças em seu modo de pensar e 96% sentiram-se livres para se expressarem abertamente. Sobre isso argumentaram:

Eu não tinha consciência de como o que eu falava poderia magoar meus amigos, agora eu tomo mais cuidados com as brincadeiras.  
Agora sei que posso criar uma opinião própria e lutar por ela; não ter medo do que os outros pensam.  
Antes eu me sentia brava quando me chamavam de “menininha”, agora eu sei que não sou menos por ser mulher e não me incomodo mais.

Podemos dizer que fizemos uma leitura positiva, dos resultados e pudemos também notar seu reflexo no próprio ambiente escolar. A pluralização de ideias e mediação dos conflitos gerados nos debates, mostrou a importância da discussão de tais temas para a socialização desses/as jovens.

Portanto, praticarmos esses diálogos e procuramos mostrar, que podemos viver conjuntamente, que a diferença nos forma, tentando superar “uma perspectiva que se limita a proclamar a *existência* da diversidade” e tentando estabelecer bases “para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença” (SILVA, 2014, p.73), compreendendo que:

A identidade e a diferença não são entidades preexistentes, que estão aí desde sempre ou que passaram a estar aí a partir de algum momento fundador, elas não são elementos passivos da cultura, mas têm que ser constantemente criadas e recriadas. A identidade e a diferença têm a ver com a atribuição de sentido ao mundo social e com disputa e luta em torno dessa atribuição. (SILVA, 2014, p. 96).

Lemos nas anotações dos/as alunos/as, que não tinham espaço para tais diálogos anteriormente, que esta ausência fazia com que, muitas vezes, se sentissem perdidos, tal sentimento está expresso em frases como: “...eles [conhecimentos] nos ajudaram para entender coisas que eu não entendia sobre os assuntos”.

Tivemos alunos/as que inicialmente vivenciaram dificuldade em lidar com ideias diferentes das suas, ou se ver em meio a uma discussão de ideias onde a sua passava a ser questionada. Mas a prática foi também uma construção para fomentar no ambiente escolar, o debate de ideias e o questionamento contínuo, a fim de problematizar questões que temos como “intocáveis” ou naturalizadas. Tais situações fizeram com que estudantes saíssem de sua zona de conforto. Por isso mesmo, no questionário apresentamos questões sobre como se sentiam em relação ao projeto e aos temas abordados e 2 alunas e 1 aluno disseram que se sentiram incomodados com algum dos temas abordados. Os demais afirmaram que não se sentiram incomodados.

Todos os temas são importantes para entendermos melhor e até termos uma opinião definida.  
Todos têm a mesma importância e é necessário dialogar.

Ao analisarmos as falas e cruzarmos com os comportamentos observados da turma, pudemos ver nitidamente mudanças positivas no ambiente escolar, uma alteração na forma de interação, na mudança dos “apelidos” e das brincadeiras. Os próprios/as estudantes notam essa transformação, pois 90,3% afirma ter havido mudanças em sua forma de pensar e por consequência no ambiente em que convive, logo vemos:

Mudou muito, ao tratar desse assunto mudei até meu jeito de ser.  
Sim, mudaram coisas que eu achava ser certo, quando dialogamos entendi melhor.  
Muda bastante; abre nossa cabeça para novas ideias.

Nestas respostas temos o reforço de um posicionamento auto reflexivo e mais conscientes de si e dos/as colegas. Como vemos nesta afirmação: “*Sim porque agora eu posso entender que cada assunto tem dois lados tem a forma das pessoas agirem com isso*”; procuramos mostrar aos/às alunos/as que, todos possuímos opiniões e entendimentos próprios de diversos assuntos, assim como, pontuar que um fato ou ação, deve ser lido de diversas formas, e analisado em todas as suas dimensões.

Podemos também, ter acesso por meio das respostas a descobertas:

Muito, porque eu achava que o mundo era muito amigável, temos que ter na cabeça uma segurança e respeito quando nós falamos sobre algo que afete outras pessoas.

Sim, pois comecei a respeitar mais a opinião das pessoas, aprendi a escutar opiniões diferentes sobre os temas abordados.

Agora sei que posso criar uma opinião própria e lutar por ela; não ter medo do que os outros pensam.

Estas falas mostram grandes conquistas para um projeto que se pautou na pedagogia da diferença. É possível verificar nessas afirmações o crescimento de sentimentos de empatia em relação a situações vividas pelo “outro”, respeito à diversidade de posicionamentos e, portanto, desenvolvimento de apreço pela democracia, compreendendo que a cidadania passa pela articulação de suas convicções e luta pela conquista de espaços que ampliem direitos e participações plurais, combatendo estereótipos e preconceitos estabelecidos historicamente.

Por outro lado, devemos analisar que 9,6% disse que não houve mudanças em seu modo de pensar, mas em suas falas podemos ver que os mesmos já se viam mais abertos as diferenças, e isso foi expresso em respostas como: *“Não muito, pois tenho a cabeça muito aberta para tudo; acho que cada um se define e se veste do jeito que se sente bem”* e *“Várias coisas discutidas eu já conhecia, já era bem aberta e super a favor, foi muito legal ter alguém para tirar as dúvidas”*. Sendo assim, podemos ver que a afirmativa sobre a consciência e o respeito as individualidades, já estava presente na cabeça de algumas jovens.

Procuramos analisar por meio do olhar dos/as alunos/as envolvido/as no projeto, como se viram no ambiente escolar. A parcela de 83,3% disse que o ambiente escolar se tornou mais aberto e respeitoso após os diálogos, as frases acima já reforçam essa ideia, mas podemos ainda destacar outras como:

Sim, quem faz a sociedade somos nós e se nos pensarmos que é uma coisa normal a sociedade melhora.

Sim, porque acaba quebrando esse tabu que a sociedade propõe sobre nós, em relação a definição de gênero.

Aprendemos a aceitar diferenças.

Sim, é um assunto que a sociedade deveria abordar.

Assim, entendemos que o trabalho trouxe questões da diferença e de gênero evidenciando-os como construções sociais. Ao que Louro diz:

[...] ao afirmar que o gênero institui a identidade do sujeito (assim como a etnia, a classe, ou a nacionalidade, por exemplo) pretende-se referir, portanto, a algo que transcende o mero desempenho de papéis, a ideia é perceber o gênero *fazendo parte* do sujeito, constituindo-o (LOURO, 2014, p. 29).

Por outro lado, 16,6% afirmou não ter notado diferença, e em suas respostas vemos: “*Não, eu ainda não vi muita tolerância na escola sobre os diálogos*” e “*Pode mudar, mas com muito mais tempo de estudo sobre o assunto*”; assim, para alguns/mas alunos/as, possivelmente precisaríamos de mais tempo e diálogos para que tais mudanças fossem perceptíveis.

Ressaltamos aqui, que pontuamos essa temática, também defendendo a necessidade de um aumento dos diálogos sobre tais questões. Um dos pontos principais a serem analisados é a liberdade para dialogar e se expressar e se os/as estudantes se sentiam confortáveis durante as conversas. Na experiência, buscamos tornar os próprios/as alunos/as protagonistas dos diálogos, assim garantir que as opiniões fossem expressas, e que todos pudessem falar e ser ouvido. Assim, é também um número positivo 93.5% dos discentes dizerem que se sentiam à vontade para expressar-se e confortáveis com os diálogos:

Todos se expressavam, debatíamos nossas opiniões.  
O professor fazia as aulas serem bem dialogadas, deixando os alunos se expressarem.  
Eu me sentia bastante confiante, dizia minha opinião sempre que podia.

As frases mostram o protagonismo dos/as discentes, mas pontuamos que, os 6,4%, alegaram:

Eu me sentia bem, mas não gosto muito de me expressar.  
Eu nunca fui muito bom de se expressar, na verdade prefiro muito mais o silêncio, mas as aulas são confortáveis; é bom ter um professor mais sensível.

Assim, pontuamos que, estes/as estudantes, não quiseram se expressar por sua escolha e isso foi respeitado durante as atividades, de maneira que os mesmos ressaltam que se sentiam à vontade durante os diálogos.

Vemos nas respostas destacadas o entendimento de várias questões, o desenvolvimento de uma maturidade para lidar com assuntos que são vividos e

apresentados aos mesmos de diversas outras fontes e locais, sendo destacada a importância de tais diálogos acontecerem de maneira democrática no espaço escolar a fim de preparar e esclarecer, para questões de “hoje em dia”. Observamos amadurecimento de ideias e entendimento mais profundo do que é diferença e das questões subjetivas que envolvem a vida de cada um. No campo teórico, Butler marca que tais questionamentos marcam o processo de construção da identidade e da subjetividade.

### **Gênero na escola: o que aprendemos com a experiência**

As produções realizadas pelos/as alunos/as mostram uma apropriação do conceito de gênero como construção social e da diferença como constitutiva de nossas identidades. Entendemos que auxiliamos os/as alunos/as a encontrar um ponto de auto referência sobre gênero, por meio da reflexão conduzida no projeto. Por parte dos/as universitários compreendemos que alcançamos resultados no sentido de efetivar a educação para o convívio e para a compreensão das relações de gênero, perpassando pela necessidade de nas formações de profissionais da educação construir-se repertórios de práticas didático-pedagógicas e de leituras que possibilitem a abordagem desses temas nas escolas.

A realização do projeto nos colocou a possibilidade de sistematizar a produção de material de apoio para educadores, voltado ao estudo das relações e das questões de gênero, baseadas nas experiências a partir da escola. Ou seja, todo o conhecimento produzido se fez com a escola, ouvindo seus sujeitos e respondendo a suas demandas.

Procuramos trabalhar diversas temporalidades e contextos enfatizando a historicidade de conceitos como gênero, identidade e diferença. Entender como os estudos do gênero podem se fazer presente no ensino de história foi uma preocupação central deste projeto, e assim refletir no processo de formação inicial dos “pibidianos” sobre o que e como ensinamos. Ao que Louro traz a seguinte reflexão:

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nosso/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevidamente é preciso, também, problematizar as teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexismo, o racismo e o etnocentrismo que ela frequentemente carrega (LOURO, 2014, P. 68).

Buscamos, então, a partir da produção de conhecimentos sobre as questões de gênero, desenvolver uma educação menos excludente e mais próxima das realidades dos/as alunos/as. Aprendemos juntos/as a importância de buscar novas formas para abarcar as questões do convívio e respeito às diferenças.

Devemos encontrar formas (mesmo que imperfeitas) de submeter sem cessar nossas categorias à crítica e nossas análises à auto-crítica. Se utilizamos a definição de desconstrução de Jacques Derrida, essa crítica significa analisar, levando em conta o contexto, a forma pela qual opera qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como real ou autoevidente ou como fazendo parte da natureza das coisas. É evidente que, num certo sentido, as/os feministas vêm fazendo isso por muitos anos. A história do pensamento feminista é uma história da recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino, em seus contextos específicos, e uma tentativa para reverter ou deslocar suas operações. Os/as historiadores/as feministas estão agora bem posicionados/as para teorizar suas práticas e para desenvolver o gênero como uma categoria analítica. (SCOTT, 1995, p.84).

Entendemos que em nosso papel como educadores/as temos o compromisso de mudar nossas práticas e compreendemos os diversos fatores que irão compor as múltiplas identidades nossas e de nossos alunos/as de maneira a instrumentalizar questionamentos das relações de poder naturalizadas, para que ao tomar ciência desta condição possamos construir conhecimentos que busquem trazer um ambiente escolar mais dinâmico e plural, no qual os/as estudantes se vejam e se identifiquem, nas mais diferentes formas de ser, agir e amar.

## Referências

- BRASIL. LEI Nº 12.796, de 4 de abril de 2013, dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm), acesso em 30 mar 2021.
- BUTLER, Judith P. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Tradução de Renato Aguiar. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1999.
- BUTLER, J. **Quadros de guerra: quando a vida é passível de luto?** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensinando história e consciência histórica**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.

- FERRAZ, Ana Lucia Camargo; [et al.]. **Saberes plurais**: interdisciplinaridade e diversidades na cultura escolar e no cotidiano. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.
- SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.
- JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre identidade de gênero**: conceitos e Termos, 2. ed. Brasília, 2012.
- KAMENSKY, A. P. S. O.; WAKS, J.; CONCHAO, S.; SILVA, Z. B. (Org.). **Políticas & direitos**: políticas públicas de formação docente em direitos humanos, gênero e diversidade na escola no Brasil (2006-2016). 1. ed. São Paulo: Editora Pontocom, 2016.
- LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 16. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MARTINS, MARCUS LEONARDO BOMFIM. Avaliação democrática das aprendizagens históricas: desafios à didática da história. **Educação em Revista**, Belo Horizonte , v. 36, 2020. Disponível em: [scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100264&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982020000100264&script=sci_arttext&tlng=pt). Acesso em 02 Dez. 2020.
- MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pelas diferenças. Belo Horizonte, Autêntica, 2012.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. **Educação e realidade**, vol. 20, Jul-Dez 1995, p.71-99.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education.

Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.138-153>

*Dossiê*



### **Saberes, experiências e diálogos: ensino de história, gênero e história pública**

**Marta Gouveia de Oliveira Rovai**, Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP), Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO), da Universidade de São Paulo e do Formatío (Processos de Formação e Profissionalidade Docente (Formatio/UNIFAL), Integrante da Rede Brasileira de História Pública, [martarovai88@gmail.com](mailto:martarovai88@gmail.com)

**Kenia Gusmão Medeiros**, Doutora em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), [kenia.medeiros@ifg.edu.br](mailto:kenia.medeiros@ifg.edu.br)

**Resumo:** Este artigo tem como objetivo discutir a inclusão de perspectivas de gênero nos processos de Ensino de História, considerando-se ainda as proximidades do campo com as possibilidades abertas pela História Pública. As concepções de gênero que chegam à sala de aula são atravessadas por noções temporais construídas na cultura histórica. Desse modo, a consideração dos saberes históricos, a partir de experiência e de narrativas dos estudantes e de outros meios que o circulam, tarefa assumida por uma educação democrática, juntamente com os esforços para construção coletiva de uma História que considere a sua própria audiência e multiplicidade de representações - entendimentos estes presentes no horizonte valorizado pela História Pública - podem ser importantes ferramentas para a mediação de professoras e professores na construção de aprendizagens relativas a gênero e suas interseccionalidades.

**Palabras clave:** Ensino de História; Gênero; História Pública

#### **Knowledge, experiences, and dialogues: history teaching, gender, and public history**

**Abstract:** This article aims to discuss the inclusion of gender perspectives in the processes of History Teaching, also considering the proximities of the field with the possibilities opened by Public History. The conceptions of gender that reach the classroom are crossed by temporal notions constructed in the historical culture. In this way, the consideration of historical knowledge, based on the experience and narratives of the students and other means that circulate it, a task assumed by a democratic education, together with the efforts for the collective construction of a History that considers its audience and diversity of representations - understandings present in the horizon valued by Public History - may be essential tools for the mediation of teachers in the construction of learning related to gender and its intersectionalities.

**Keywords:** History Teaching; Gender; Public History

---

**Submissão:** 2021-06-09. **Aprovação:** 2021-06-09. **Publicação:** 2021-06-09

---

## Introdução

Este artigo procura trazer reflexões sobre o uso da categoria gênero no ensino e sua relação com a perspectiva da História Pública. Para isso, partimos da discussão do conceito de consciência histórica, defendida por Jorn Rüsen (2001, p. 57), para quem ele pode ser entendido como “a soma das operações mentais com as quais os homens interpretam sua experiência da evolução temporal de seu mundo e de si mesmos, de forma tal que possam orientar, intencionalmente sua vida prática no tempo”. Daí a importância da Educação Histórica contribuindo, pela narrativa histórica, para a construção de sentidos sobre a experiência do tempo, seja do ponto de vista pessoal ou no entendimento coletivo, no qual o indivíduo está inserido.

Apesar de reconhecermos a importância do conceito de consciência história trazido por Rüsen, lembramos que ele pode ser limitado, se pensarmos a aprendizagem a partir de níveis e não da interação, sem hierarquias, evoluções ou exclusividades, entre os muitos saberes que atravessam a escola. Por isso, acreditamos que a consciência histórica se faz presente na vida humana e em outros espaços e experiências e não se reduz à compreensão do passado, mas à articulação entre as temporalidades diversas. Consideramos, ainda, que consciência histórica seja uma referência importante para se pensar as questões de gênero no ensino, mas entendemos que ela não pode ser isolada dos saberes escolares, nem que concebê-la como uma operação articulada sob o viés da ciência histórica a coloque como uma forma hierarquizada ou única de conhecimento histórico.

Além disso, desenvolvemos este texto sob a perspectiva da história pública, afirmando ser equivocada a crença de que a compreensão sobre o processo histórico só seja possível no ambiente escolar, embora este seja o espaço privilegiado ao qual daremos destaque. O ensino escolar, a nosso ver, tem papel fundamental na divulgação, circulação e produção de um (ou vários) conhecimento(s), de forma mais elaborada, e é fruto da articulação entre a ciência histórica e vários saberes que não se equivalem, mas que devem ser acolhidos como repletos de sentidos diferenciados. Partimos da assertiva, apresentada por Luís Fernando Cerri de que todas as pessoas são possuidoras

da matéria-prima da consciência histórica, que são saberes históricos, valores e interpretações sobre a coletividade no tempo. Então, da mesma forma que os

demais saberes (incluindo os saberes-fazer), não se vai à escola para adquirir consciência histórica, mas para colocar a sua em relação com a dos outros. (CERRI, 2014, p.122)

A história pública está relacionada ao ensino de história na medida em que consiste numa prática ou atitude historiadora (MAUAD, 2017) voltada à escuta dialógica, à problematização das condições de autoria e ao alargamento da produção, do acesso e da divulgação do conhecimento histórico por diferentes tecnologias e espaços públicos, entre eles a sala de aula, sem nunca abrir mão da ciência histórica. Esta última é de fundamental importância para promover ponderações e reflexões sobre os excessos de informação que circulam em rede, dentro e fora da escola, selecionando, submetendo à análise, sistematizando a articulação de saberes em diferentes esferas e elaborando novas leituras e registros históricos.

Em sua relação, o ensino de História e história pública são exercícios abertos à comunicação e à participação de públicos, tendo o(a) historiador(a)/professor(a) como provocador(a) e mediador(a) sob a orientação da ciência. Ambas são permeadas pela ideia de consciência histórica no sentido levantado por Sara Albieri (2011, p.27-28): o reconhecimento de que pensamos e falamos historicamente, por meio da consciência do tempo, pela qual nos identificamos e nos posicionamos em relação ao mundo ao nosso redor. Consideramos, desta forma, que nosso(a)s aluno(a)s, em suas vivências e pelo acesso a outras formas de educação histórica, além da escola (mídias virtuais, museus, ficção histórica, audiovisuais) constroem suas identidades e noções do tempo, estabelecendo relações de comparação e de interação entre as experiências do passado, a vivência do presente e as projeções de futuro.

Assim podem ser entendidas, também, as concepções que expressam e pelas quais orientam sua vida, em relação à categoria de gênero e suas interseccionalidades com raça, sexualidade e classe, entre outras possíveis. Aluno(a)s não são destituído(a)s de saberes históricos, nem público passivo sobre o qual se inscrevem as impressões da ciência ou se transpõem mecanicamente uma consciência. A educação histórica praticada em sala de aula, sob a perspectiva da história pública, coloca na roda saberes, uns mais e outros menos sistematizados, e provoca reflexões a partir dos saberes científicos, sobre os modos de existir de homens e mulheres, e também de pessoas não binárias historicamente excluídas de certa noção de consciência histórica colonizada.

Judith Butler (2003) definiu gênero como uma inscrição cultural e normativa organizada sobre o sexo, que também é uma produção histórica. Ao longo da história ocidental cristã, as relações de gênero foram construídas a partir de uma lógica binária, com uma matriz branca e cisheteronormativa, legitimada e reforçada constantemente por discursos de ordem religiosa, moral, científica e educacional. Essa matriz cultural produziria certo imperialismo epistemológico regulador das vidas, por meio de uma coerência tida como natural e opressora de corpos, subjetividades e coletividades entendidas como o “outro”, o “outsider” e, muitas vezes, o “não humano”. Os efeitos dessa normatividade sobre as vidas consideradas desviantes seriam o desprezo, o apagamento de suas histórias e memórias, a violência às suas identidades e, no extremo, o genocídio e o epistemicídio.

Logo, como não falar sobre gênero no ensino de história? Como ensinar história sem considerar, analisar e tecer narrativas sobre uma dimensão da experiência humana no tempo que organiza discursos e comportamentos que afetam os viveres? De que maneira o ensino de História pode atingir seus objetivos de elaborar e difundir o conhecimento histórico e promover meios de cidadania, de forma que as aprendizagens históricas tenham em sua constituição a compreensão do gênero como construção social de longa duração?

Como princípio, apontamos a necessidade de a sala de aula tornar-se um espaço dialógico e polifônico, no sentido de que aluno(a)s não se tornem meros reprodutores de narrativas às quais sejam incapazes de atribuir sentido. Ele(a)s devem ser estimulado(a)s a compreender que o que trazem é importante e que o que a ciência oferece não está descolado de seu mundo. Pelo contrário, a aula é lugar de encontro, dos usos de recursos que permitam a troca, a sistematização de conceitos e o acesso e elaboração de formas de compartilhamento (presenciais ou virtuais) que podem contribuir com a emancipação coletiva em relação a estigmas, à desigualdade de gênero, à repressão de afetos, à violação de direitos. Como afirmou Cerri (2014, p.113), entendemos que ensinar “não é apenas um ato científico: pode e deve ser também um ato político-pedagógico”.

## **O ensino de História e a História Pública**

O ensino de História, alinhada à História Pública no sentido de criar processos democráticos de participação e de divulgação histórica, apresenta o(a) docente como mediador(a) na análise coletiva das ideias sobre a memória e a história trazidas pelo(a)s

estudantes e nas reflexões sobre os usos do saber histórico (GERMINARI, 2011). As investigações em Educação Histórica possibilitam que professor(a)s utilizem as narrativas para a construção mais elaborada das formas de consciência histórica desenvolvidas sobre determinados assuntos e, no caso aqui tratado, sobre as questões relacionadas a gênero. Por essa perspectiva, novas teorias e epistemologias da História fazem parte dos processos de construção das aprendizagens e também de análise das concepções históricas que surgem espontaneamente e que são desenvolvidas durante esses processos.

Não desconsiderando a importância de que o ensino de História consista em acesso às sínteses do acúmulo do conhecimento histórico cientificamente produzido, é fundamental apontar que, sob a perspectiva da História Pública, ele não se limita à oferta ou transposição de conceitos e conteúdos acadêmicos. Em outras palavras, os múltiplos conhecimentos científicos se tornarão aprendizagens históricas significativas quando experiências diversas, expressas pelo(a)s aluno(a)s, por suas memórias e demais saberes acessados em grupos de sociabilidade e redes tecnológicas de informação, assim como quando sua interpretação, força de orientação e motivação fizerem parte dessa prática. Mais do que isso, é preciso levar em conta que os saberes e temáticas também poderão ser demandas de fora da Academia, de vivências das comunidades, das falas e experiências de estudantes, de problemas evidenciados por outros meios de comunicação, de narrativas presentes nas redes sociais, numa conexão ampla com o mundo. Assim, a História Pública se relaciona ao ensino de História na medida em que docentes coloquem em prática uma dinâmica plural, em que o público escolar não seja meramente audiência passiva. Caso contrário, o ensino de história pode perder-se na reprodução de saberes hegemônicos, naturalizados e não problematizados, reduzindo a noção de consciência histórica a um modelo, como visão soberana e evolutiva.

Mesmo que Rüsen (2001) localize no ensino formal de história um dos processos de desenvolvimento da consciência histórica, entre tantos outros, entendemos os limites desse conceito se considerado como um nível a ser alcançado. Insistimos na ideia de que a compreensão dos indivíduos e coletividades sobre “estar no mundo” e inserir-se na história, a fim de orientar-se em relação às diferentes temporalidades (passado, presente e futuro) sofre intervenções de outros discursos, saberes e vivências como o da família, da religião, das mídias etc, uma vez que ninguém está despojado de consciência histórica. Dessa maneira, educar historicamente não significa a afirmação de uma teoria cognitivista, mas uma prática que se fundamenta na promoção de aprendizagens que consideram o mundo cultural e os

valores sociais de estudantes como pontos de partida para debates e construções de narrativas que façam sentido em sua própria vida prática, pois como refletiu Fronza:

Isso se torna possível quando o tempo é temporalizado, isto é, quando uma narrativa fornece ao presente um passado em que os jovens possam aprender sobre sua vida prática. A aprendizagem histórica ocorre quando estes jovens, em um segundo momento, percebem a diferença entre as experiências do passado e as do presente (FRONZA, 2014, p.304)

No ensino de História estão articuladas vivências e aprendizagens oriundas de espaços distintos e sobre temas também diversos. Assim, a contribuição da ciência histórica no ensino não é a produção ou organização metódica de saberes por si só, mas a abertura a outros saberes prévios ou em interação dos estudantes que são envolvidos por noções públicas de passado que, compartilhados, mediados e sistematizados colaborem para produzir sentidos. Como lembra Cerri:

Aqui, a ciência é um saber inútil se não dialoga com os outros saberes que se produzem nos diversos campos da vida social: o discurso político, a prédica religiosa, os saberes curativos populares, os saberes escolares. Saberes históricos são produzidos na sociedade o tempo todo, inclusive pela ciência. (p.122)

A sala de aula é um espaço em que floresce o inusitado. Há nessa ambiência uma enorme instabilidade promovida pelas presenças plural pessoas, vozes, culturas e interesses. A aula de História é constituída, nesse sentido, pelo momento em que o conhecimento histórico de caráter científico é mobilizado, mas quando também entram perspectivas e interpretações do passado de ordem diversa: elaborações construídas por memórias, por subjetividades ou por concepções acerca do tempo surgidas ou ressignificadas na cultura histórica e pelas subjetividades. No espaço de interação entre professore(a)s e estudantes as narrativas se misturam, e os passados sensíveis (e também o presente e as expectativas de futuro), os silenciamentos, os conflitos sociais e identitários, as questões morais e de gênero, assim como as lutas, sonhos e conquistas podem suscitar debates. A negação dessa tensão ou a hierarquização de narrativas, a fim de obter a imposição de uma versão são caminhos perigosos para as aprendizagens. Reconhecer as experiências pessoais e coletivas, as redes de sociabilidades e de saberes (tecnológicas, virtuais ou presenciais), tensionadas pelas

questões de gênero, raça, classe e sexualidade, significa recusar o custo subjetivo e social que a ideia de uma história universal pode provocar.

### **Gênero: o que muda no Ensino de História?**

A formação do campo historiográfico dedicado aos estudos das relações de gênero, no Brasil, se desenvolveu ao longo dos anos 1980, estreitamente ligado à constituição da História das Mulheres e a certa militância feminista atuante nos anos de redemocratização política. De acordo com as historiadoras Joana Maria Pedro e Rachel Soihet (2007), nesse momento as pesquisas acadêmicas se voltavam a essa categoria de análise histórica e social, sendo que as epistemologias feministas e de gênero começaram a ter destaque, também, em estudos sobre educação. Uma importante referência citada pelas autoras foi a publicação pela revista *Educação e Realidade*, em 1990, do artigo da historiadora estadunidense Joan Scott, intitulado *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1990), em se colocava em questão a biologização dos papéis atribuídos a homens e mulheres e se evidenciava que sexo e gênero não eram sinônimos. Para Scott, durante muito tempo historiadores teriam ignorado ou secundarizado esse debate ao priorizar as questões de classe, sendo que eles deveriam ser lidos como imbricados. A universalidade da categoria mulher na história também seria um problema que não permitiria entender as relações de gênero como relações de poder e nem perceber as diversas especificidades nos modos de existir. Entendido do ponto de vista relacional e não naturalizado, esse conceito deveria sempre ser pensado em sua conexão com os marcadores sociais de raça e classe, pressuposto teórico ainda mais alargado pela ideia de interseccionalidade desenvolvida por Patrícia Hill Collins e Sirma Bilge (2020), como uma práxis crítica e investigação que buscava perceber como as desigualdades de gênero, sexualidade, raça, classe, geração, religiosidade, capacidade e etnia agiriam mutuamente.

Sem querer entrar no debate mais específico sobre a categoria de gênero e a história das mulheres, trazemos este breve apontamento para reafirmar que esse processo iniciado nos anos 1980, no Brasil, se ampliou pelas ciências humanas e também para outras áreas, transformando a forma de se pensar e fazer ciência. Os estudos de gênero passaram a dar ênfase às vivências, relações de poder, (re)existências, identidades, narrativas e criações culturais e científicas relacionadas às subjetividades, aos regimes de verdade sobre os corpos e aos papéis historicamente construídos. Em especial, os feminismos, como projetos

políticos e educativos, colocaram em xeque as categorias dicotômicas e biologizantes, pretensamente neutras e universais, para explicar a história das relações atravessadas pelo patriarcado, pelo sexismo e pelo racismo estrutural.

O posicionamento feminista em relação à política e às demandas sociais também afetou a crença em uma possível neutralidade na elaboração do conhecimento histórico, assim como nas práticas de ensino de História, desconstruindo e denunciando as relações de poder e o discurso masculino, branco, cisgênero e heteronormativo que os atravessam e que promovem apagamentos de grupos sociais, como de mulheres, negro(a)s, indígenas, camponese(a)s, pessoas LGBTQIA+, entre tanto(a)s outro(a)s marginalizado(a)s por uma escrita colonizada e colonizadora da História. Em relação ao ensino, não se trataria, portanto, de apenas “complementar” um conhecimento já consagrado, pretensamente neutro e já registrado pelos historiadores, mas questioná-lo, subvertê-lo, reescrevê-lo, questionando as ausências e os silenciamentos históricos.

Podemos nos arriscar a dizer que entre as tantas formas de educação histórica que envolvem públicos e tecnologias, como a divulgação científica, os lugares de memória e a publicização nas mais diferentes mídias, o ensino formal é o que mais tem sofrido impacto em relação aos debates de gênero (e incluímos aqui a sexualidade), uma vez que envolve não apenas docentes e seus posicionamentos e formação, mas toda a comunidade escolar, além da elaboração dos documentos oficiais do Estado, todos atravessados pela tensão social entre posicionamentos políticos de setores progressistas e conservadores. Nos últimos anos, o Brasil assiste a uma onda reacionária de grupos fundamentalistas que atacam a escola, a ciência e a universidade sob a alegação de que estas seriam agentes da divulgação e da imposição nos ambientes escolares de uma suposta “ideologia de gênero”, entendida como uma forma de doutrinação contra a família tradicional e a ordem moral cristã.

Apesar do envolvimento da sociedade nos debates públicos sobre a educação ser parte importante da democracia, existe nesse caso um falso problema baseado num pânico moral, instaurado por discursividades que, em nome de uma suposta ordem, negam o direito à igualdade e à cidadania plena a indivíduos e coletividades consideradas “desviantes” da matriz central que controla não apenas os corpos, mas as narrativas históricas sobre eles. A ausência de argumentos científicos que sustentem esses setores e seu projeto revisionista/negacionista não destitui, no entanto, a necessidade de que compreendamos o confronto público que esse reacionarismo provocou, em especial no ensino de História. Até

mesmo porque, no que se refere às escolas, o debate sobre a ideologia de gênero tomou proporções alargadas, seja para atacar e impedir que assuntos como gênero e sexualidade fossem tratados em aula, ou, pelo contrário, para fortalecer ainda mais o aprofundamento voltado à pesquisa e ao ensino de História, reconhecendo a demanda política e social pela diversidade que nosso(a)s aluno(a)s representam dentro de sala de aula.

Discutir gênero no ensino é reconhecer as historicidades inscritas em comportamentos, expectativas e discursos vividos no tempo. Sobre isso, não há um momento específico para que devam ser incorporadas as suas temáticas. É uma dimensão presente em todos os aspectos sociais, como parte de contextos e eventos históricos, que sofre e produz efeitos na sociedade e se transforma com o tempo. Assim, como definiu Judith Butler (2003), trabalhar com este conceito não é defini-lo como um substantivo nem uma essência; ele é fluido, não binário e se constitui nas relações humanas de forma descontínua, devendo incluir, ainda, a imbricação de outros marcadores sociais que operaram como eixos de subordinação, imposição ou resistência.

A celebração de marcos simbólicos de lutas e resistências, que ocorrem em eventos específicos em todos os níveis e modalidades de ensino, não pode ser o único momento em que as questões de gênero estejam em evidência. Lembrar de formas de violência histórica ou de “contribuições” de mulheres, ou negro(a)s, indígenas e pessoas LGBTQIA+ de modo fragmentado ou destituído de questionamento sobre uma “história única” e colonizada, e orientado por datas, esvazia a potência da performatividade cotidiana que está inserida na configuração dessa categoria. Também há o risco de que o gênero seja entendido como um termo referente ao domínio do feminino (uma invenção universalizada), ou das pessoas LGBTQIA+ (confundindo-o com a sexualidade de performance “afeminada”), quando a força de seu uso está na possibilidade de fundamentar compreensões sociais e históricas sobre os processos de formação, vivência e dissidência de ideais de masculinidade e feminilidade e das relações de poder que implicam a interseccionalidades de classe, sexualidade e raça (COLLINS, 2020).

Em cada conteúdo curricular (seja ele formal ou oculto), as relações de gênero de uma época podem e devem ser problematizadas: o patriarcado, o sexismo aliado ao racismo e à lgbtfobia (em especial à transfobia), assim como a experiência de sociedades em que o sistema binário e cisheteronormativo são flexíveis (como é o caso dos Mahu na Polinésia e dos Bissu na Indonésia) devem fazer parte da Educação Histórica que promova a consciência

histórica polifônica, não substancializada nem moduladora. É preciso considerar que ainda persiste nos materiais didáticos, nos currículos e em muitas posturas docentes que envolvem o ensino de História, a adoção de um suposto universal, que nunca deixou de ser a narrativa própria de uma masculinidade hegemônica (CONNELL; MESSERSCHMIDT, 2013) que constrói representações acerca de um modelo de homem (eurocentrado, viril, cishetero e dominador) e que vigora como superior a todas as formas de existência.

Ainda, em relação a narrativas que tratam as mulheres no ensino de História, elas continuam a ser, majoritariamente, representadas como personagens sobre as quais estimula-se a curiosidade ou certo vitimismo do qual não conseguem se libertar. Joan Scott (1990) já chamava a atenção para histórias de caráter “compensatório” ou de eterna oposição entre um homem dominador contra uma mulher vítima. Nesse sentido, recursos como biografias sobre cientistas, escritoras ou lideranças políticas, utilizados em aula para exemplificar e valorizar as mulheres ao longo da história podem promover discussões sobre empoderamento e autoestima, mas precisam ser tratados com cuidado, a fim de que não pareçam padrões, exceções ou reproduções de valores atribuídos aos homens.

Em relação às mulheres negras, historicamente associadas à escravização no Brasil, lembrava Lélia Gonzalez (1984) sobre o perigo da construção de uma imagem objetificada de seu corpo, geralmente vistas como “amas de leite”, reprodutoras de escravizados ou, ainda, objetos de prazer dos “seus senhores”, num recorte colonial que congela sua trajetória e as enquadra numa possibilidade única de existir, sem capacidade para ação e resistência. Quando “atualizadas”, as representações sobre elas as relacionam ao exercício de trabalhos domésticos ou a símbolos de erotismo e sedução, correspondendo “ao outro do outro”, sem lugar como sujeito na narrativa histórica. Muitas vezes, em sala, utilizamos os livros didáticos e outros meios, como vídeos na internet, filmes históricos ou de ficção, para compartilhar uma concepção binária naturalizada, em que à mulher cabe a fragilidade, a emoção e a vitimização, enquanto ao homem caberia a racionalidade, a força e a dominação. É preciso entender que a história pública não se resume aos usos de tecnologias de comunicação, e que eles não correspondem à visão restrita de facilitar, complementar, ilustrar ou tornar mais sedutora uma aula. O acesso a novas formas de narrativas históricas, em variados suportes digitais, por exemplo, não dispensa o(a) professor(a) da mediação e problematização, junto a discentes, sobre os efeitos das hierarquizações e estereótipos que acabam por exercer efeitos na formação das masculinidades e feminilidades no presente.

Além disso, o próprio conceito de gênero deve ser historicizado em aula e entendido como uma construção ocidental, que não cabe a todo e qualquer grupo, em todo momento e lugar. Sobre isso, a escritora nigeriana Oyeronké Oyěwúmi (2020) faz críticas ao conceito de gênero binário ocidental e à ideia de família, entendida sob a perspectiva nuclear e patriarcal, sob a qual ocorrem explicações históricas universais, que se estendem aos diversos povos da África, sem respeitar suas especificidades:

(...) as categorias sociais africanas são fluidas, extremamente situacionais e não são determinadas por tipos corporais. Além disso, a linguagem do casamento, que é utilizada para classificação social, não é baseada em gênero, como interpretações feministas da ideologia e organização familiar poderiam sugerir. (...) Análises interpretações sobre a África devem começar na África. (Oyeronké Oyěwúmi, 2020, p.95)

Pensar sobre essa perspectiva no ensino de História é problematizar o conceito de uma consciência histórica única e ocidental e contribuir para a reflexão com o(a)s estudantes sobre o modo como desconsideramos as outras formas de conceber o tempo, as epistemologias e cosmologias que envolvem as relações entre os sujeitos, seja nas mais variadas sociedades na África e na Ásia, ou entre as múltiplas nações indígenas no Brasil. Existem tecnologias – livros de difusão histórica, audiovisuais e mídias digitais – que permitem ao(à)s aluno(a) acessar outras epistemologias, conhecendo maneiras não ocidentais de se conceber o mundo. Estimular esse olhar mais plural sobre as culturas em tempos e lugares diversos é também oportunizar que as ancestralidades, assim como muitas concepções de família, de homem e de mulher (ou de outros gêneros), possam ser trazidas pelo(a)s discentes, seja por meios de narrativas pessoais como por trabalhos que envolvam a história oral de vida ou temática com pessoas da sua comunidade.

O perigo da generalização histórica também pode ser observada em relação à forma como abordamos as mulheres em contextos de guerra ao longo da história, marcando seus papéis de subordinação ou de ausência nos conflitos. Como lembra a historiadora Susane Rodrigues Oliveira (2019), ao analisar livros didáticos, as mulheres são representadas, muitas vezes, como os despojos; as vítimas que sofrem com o estupro; as bruxas que são queimadas; as servas, as escravas e as cuidadoras. Quando abordamos as guerras na chamada Antiguidade ou nas batalhas medievais, a figura que vemos surgir nas mais diversas formas de se narrar, é a do soldado, o combatente, o cavaleiro, silenciando as ações de mulheres que só são inseridas em situação de violência. O livro *A guerra não tem rosto de mulher* (2018),

de Svetlana Aleksievitch , que traz dezenas de relatos, mostra que havia milhões de soldadas russas que lutaram na Segunda Guerra Mundial, e demonstra como a literatura também é uma meio de divulgação e educação histórica, podendo ser usada em aula para se contrapor ao apagamento histórico e à associação do corpo feminino à submissão masculina. Ou ainda, orientar o(a)s aluno(a)s a realizar pesquisas sobre o papel de mulheres em outras experiências com a guerra, como a de mulheres que se organizaram na Libéria, para acabar com a guerra, realizando uma greve de sexo, permite compreender como o corpo feminino não é repositório de violências, mas também usado para a ação ativa no mundo.

A ideia que defendemos aqui é que, ao tratar de uma história das mulheres ou das relações de gênero, evite-se reforçar uma leitura já consagrada sobre a sua secundarização e sujeição aos interesses e eventos masculinos, tratados políticos, públicos e determinantes da história, em que indígenas são sempre escravizadas; prostitutas são oprimidas; esposas servem aos homens. Sem perceber, muitas vezes, como afirma Susane Oliveira (2019), continuamos a reproduzir uma história de seres desprovidos de direitos e de ação, mesmo achando que a estamos questionando.

O livro didático, como um dos principais recursos do ensino de História, deve ser problematizado nesse sentido, considerado como um veículo de publicização de certa concepção histórica e historiográfica, também uma dimensão da História Pública. É um instrumento de intervenção na aprendizagem histórica, considerando toda autoria e públicos que o envolvem, tanto em sua produção como em seu uso e circulação. Concordamos com Oliveira (2019) que o trata como uma “tecnologia de gênero” que, ao ser utilizado, orienta o olhar sobre o passado e prescreve comportamentos, modos de existir e se relacionar para homens e mulheres, numa perspectiva binária e naturalizada, que também exclui e naturaliza a violência contra outros modos de se viver:

Não por acaso, os discursos e práticas de naturalização e banalização dessa violência se apoiam também em narrativas históricas que enraízam esse fenômeno em tempos longínquos, reiterando a sua continuidade e normalidade através dos tempos. Afinal, se a história diz que “sempre foi assim, o homem dominante e a mulher dominada”, encerra-se as possibilidades futuras de existência de outros modos de subjetivação de sexo/gênero que permitam romper com as hierarquias e relações de poder que inferiorizam, excluem, oprimem e maltratam as mulheres.(OLIVEIRA, 2019, p.3)

Não estamos defendendo aqui a recusa ao uso do livro didático, pois reconhecemos sua importância nos processos de aprendizagem e educação histórica. Ele é um dos recursos

que, aberto ao debate em torno de outros saberes trazidos pelos aluno(a)s e relacionado ao conhecimento científico, deve contribuir para a sistematização, a organização racionada e a prática historiadora que permita compreender os intercâmbios entre as diferentes temporalidades históricas. No entanto, por ser um produto da história pública e instrumento fundamental nas mãos de alguns/mas docentes é que ele deve ser constantemente problematizado, submetido à análise coletiva e questionado sobre as ausências (onde e como estão, por exemplo, as mulheres negras, transexuais, lésbicas, indígenas, religiosas?), tendo expressa a sua própria trajetória histórica, assim como a concepção de ciência e de mundo que o embasa. É preciso compreender que, como público diverso e não entendido como mera audiência, discentes devem ter o direito de ampliá-lo, desconstruí-lo e contradizê-lo a partir de suas experiências, em diálogo com a ciência histórica numa perspectiva múltipla e descolonizadora.

### **Considerações finais**

A incorporação do olhar sobre gênero em cada assunto do conhecimento histórico deve ser operada pela consideração dos textos visíveis e invisíveis presentes no ensino. A observação dos conteúdos obrigatórios presentes nos documentos curriculares e no currículo formal é uma maneira de perceber as ausências e silenciamentos de gênero em sua escrita. As experiências de desigualdade, violência ou conquistas – evidenciadas pelas narrativas de aluno(a)s, pelos feminismos e demais movimentos sociais, ou ainda por vários suportes de comunicação - podem ser consideradas como o início de um planejamento pedagógico que demonstre como cada evento ou contexto histórico é formado por experiências e assimetrias em função do gênero. Assim, é preciso entender que não se trata de preencher vazios e silêncios do currículo sobre as condições e determinações de gênero em cada tema de história, mas questionar modelos cisheteronormativos, sexistas e racistas; conhecer, reconhecer e reescrever outras histórias em tempos, culturas e espaços diversos, pela via da ação pedagógica que se ampara em conhecimento, nas tecnologias e no compromisso com a diversidade humana.

A incorporação didática da perspectiva de gênero no dia a dia da educação histórica é fundamental, pois, mesmo que bem-intencionadas e promotoras de reflexões, as ações pontuais em datas comemorativas e com convidados de fora da comunidade escolar, assim

como as múltiplas narrativas históricas em rede, se realizadas fora dessa reflexão processual, reforçam a concepção do gênero como “opinião” e não como dimensão intrínseca às relações sociais, à história vivida e à História escrita.

Entender como as definições de feminilidades e masculinidades fazem parte da configuração do mundo ocidental do trabalho; da formação das instituições; das vivências no âmbito privado; na cisheterossexualidade e nos afetos; na construção de um ideal de razão; na ampliação de direitos; nas opressões e resistências da escravidão, e até mesmo nas atribuições das tarefas em guerras, são exemplos de como a prática do ensino de história está intimamente vinculada às análises e compreensões sobre as diferenças sociais construídas em função do gênero. Reconhecer e demonstrar na educação histórica a existência dessa assimetria construída no social, mas defendida como natural, não faz de nenhum(a) professor(a) “ideólogo(a) do gênero”, pois tal prática nada mais é do que o compromisso com um ensino posicionado em favor da igualdade de direitos no presente.

Marcar, pela educação histórica começos, permanências, ressignificações, descontinuidades e rupturas, constituem incursões no campo do conhecimento didático que podem aumentar o interesse dos estudantes, ao mesmo tempo em que os fazem realizar uma operação mental de deslocamento de suas noções iniciais sobre o gênero, do campo do que é imposto como natural para o campo do que é social, portanto, formado também em processos históricos. Longe de uma defesa de um ensino de História com apego e fundamentado em discussões sobre origens e supostas evoluções, essa abordagem visa à realização de um abalo nas concepções históricas que se baseiam em orientações temporais que insistem em fazer do passado um presente inquestionável e naturalizado. Arthur Alfaix Assis (2010) argumenta que no contexto de orientação cultural, por meio da narrativa histórica, o passado é “despresentificado”, ou seja, é apresentado como tendo “passado”, embora ele ainda deixe marcas no presente e tenha aspecto “em aberto”. Tal despresentificação atua em favor de que se descortinem processos históricos envolvidos em construções de identidade e cultura do presente. Despresentificar a desigualdade de gênero significa historicizá-la.

Finalizando, relembremos o que ensinou a professora Diva do Couto Gontijo Muniz sobre a necessidade que professore(a)s assumam um compromisso com a redução das desigualdades de direitos baseadas em ontologias segregadas ao silenciamento. As aprendizagens históricas precisam garantir além do acesso ao conhecimento histórico, a

emancipação do pensamento; a capacidade de observação do mundo cultural relacionando com o temporal e por corolário, uma orientação temporal produzida pela via da cidadania e da desconstrução das desigualdades de gênero em nossa sociedade: “Um ensino comprometido com as mudanças em direção a uma sociedade, onde, efetivamente, todos tenham acesso à cidadania; ao “direito a ter direitos”, como igualdade e como eliminação de qualquer forma de hierarquização fundamentada no “natural” (MUNIZ, 2016, p.12).

Enfim, pensamos que o ensino de história é prática profissional amparada em saberes científicos, mas é também ação social e política, quando tratado como um meio para ampliação de direitos e para promoção do respeito às diferenças. É, ainda, uma forma de amar o mundo. As aprendizagens históricas, com os usos de diferentes instrumentos e com a criação de processos democráticos de participação e comunicação, são o meio para transformá-lo. Baseamo-nos aqui, na acepção de Hannah Arendt (2007), para quem a ciência precisa ser também ação, que considera e intervém nas relações humanas, que inclui na experiência da ação o amor pelo mundo e pela existência humana em sua diversidade.

## Referências

- ALBIERI, Sara. História pública e consciência histórica In: *Introdução à história pública*. São Paulo: Letra e Voz, 2011, p.10-29.
- ALEKSIÉVITCH, Svetlana. *A guerra não tem rosto de mulher*. São Paulo: Cia. das Letras, 2018.
- ARENDRT, Hannah. *A condição humana*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- ASSIS, Arthur Alfaix. *A teoria da história de Jorn Rüsen: uma introdução*. Goiânia: Editora UFG, 2010.
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CERRI, Luís Fernando. Os saberes escolares e o conceito de consciência histórica. *Revista Educação e Fronteiras*, Dourados/MS, v.5, n.12, p.110-125, set-dez/2014.
- COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma Bilge. *Interseccionalidade*. tradução Rane Souza. 1. ed., São Paulo: Boitempo, 2020.
- CONNELL, Robert W.; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. *Estudos Feministas*, Florianópolis, 21(1), p.241-282, jan-abr/2013.
- FRONZA, Marcelo. As concepções de verdade histórica e intersubjetividade no conhecimento histórico de jovens estudantes do ensino médio. *Revista Tempo e Argumento*. Florianópolis, v. 6, n. 11, p. 299-326, jan-abr/2014. Disponível em: revistas.udesc.br . Acesso em: 18 ago 2020.

- GERMINARI, Geysa D. Educação Histórica: A constituição de um campo de pesquisa. n *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, n.42, p.54-70, jun/2011. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/issue/view/674>. Acesso em: 05 mai 2021.
- GONZALEZ, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. *Revista Ciências Sociais Hoje*, Anpocs, p. 223-244, 1984.
- MAUAD, Ana Maria. Usos do passado e história pública no Brasil: a trajetória do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (1982-2017), *Historia Crítica*, n. 68, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/811/81156122002/html/index.html>. Acesso em: 21 mai 2021.
- MUNIZ, Diva do Couto Gontijo. História, ensino de história e gênero: discutindo a relação. *Revista Eletrônica Documento/Monumento* [recurso eletrônico]. v. 18, n. 1, out/2016 – Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, 2009- Semestral. Disponível em: internet <http://www.ufmt.br/ndihr/revista/>. Acesso em: 18 ago 2020.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues. Violência contra mulheres nos livros didáticos de História (PNLD 2018). *Estudos Feministas*. v. 27, n.3, 2019.
- OYĚWÚMÍ, Oyeronké. Conceituando o gênero: os fundamentos eurocêntricos dos conceitos feministas e o desafio das epistemologias africanas In: HOLANDA, Heloísa B. *Pensamento feminista hoje: perspectivas decoloniais*. Rio de Janeiro: Bazar do tempo, 2020, p.84-95.
- RÜSEN, Jorn. *Razão histórica*. Teoria da história: os fundamentos da ciência histórica. Brasília: Editora da UnB, 2001.
- SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, v. 16, n.2, Porto Alegre, p. 71-99, jul-dez/1990.
- SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero. *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.154-173>



### **Imagens do feminino: uma análise sob a perspectiva da história das mulheres e do livro didático como história pública**

**Daiane Dala Zen**, Mestre em História (PPGHIS), Doutoranda em Educação, pela Universidade de Caxias do Sul – UCS, Membro da coordenação do GT Estudos de Gênero da ANPUH RS, Professora da Rede Pública Municipal de Flores da Cunha, [daidalazen@gmail.com](mailto:daidalazen@gmail.com)

**Resumo:** O objetivo é analisar a representação do feminino em fotografias selecionadas a partir de livros didáticos de história, que abordem o tema da história da primeira metade do século XX. A metodologia tem como base a leitura de imagens proposta por Barbosa (2006), na perspectiva da história cultural e nas contribuições de Scott (1994), Burke (2004) e Chartier (2014). A pesquisa fundamenta-se em apontamentos teóricos sobre o livro didático, as imagens selecionadas, as questões de gênero e a história das mulheres, compreendendo o livro didático como um produto da história pública, em sua dimensão de divulgação histórica e ensino. Os resultados apontam para a importância da exploração das imagens por professores/as e estudantes, conduzindo a reflexões sobre a mulher e sua história. Conclui também que essas fotografias, revelam a presença das mulheres na história, mas evidenciando sua fragilidade, passividade e submissão, ao lado ou atrás de um homem.

**Palavras-chave:** imagens do feminino, livro didático, ensino de história, história pública.

#### **Images of the feminine: an analysis from the perspective of women's History and the textbook as public History**

**Abstract:** The purpose of this paper is to analyze the representation of the feminine in selected photographs from Brazilian history textbooks, which approach the first half of the 20th century. The methodology is based on the image reading such as it is proposed by Barbosa (2006), from the cultural history perspective, and contributions by Scott (1994), Burke (2004), and Chartier (2014). This research is fundamental on theoretical points of view about textbooks and the selected images on genre issues and women's History. Results suggest a possible exploration of the pictures by teachers and students, conducting them to reflections about women's History. The study also concludes that these photographs reveal women's presence in History, but evincing their fragility, passivity, and submission, standing beside or behind a man.

**Keywords:** images of the feminine, history textbooks, history teaching.

---

Submissão: 2021-03-17 Aprovação: 2021-06-15. Publicação: 2021-06-15.

---

## Introdução

Este artigo sugere ao/a professor/a de história uma estratégia pedagógica para a leitura de imagens que representam o feminino, levando em conta que os livros didáticos são formas de publicização da história, uma das dimensões da História Pública. O objetivo é analisar a representação do feminino em fotografias selecionadas a partir de livros didáticos de história, que abordem o tema da história da primeira metade do século XX (nono ano do Ensino Fundamental), tendo em vista que essas representações são fruto da escolha dos autores/as dos LDs do presente e que trazem, em sua seleção, intencionalidades que promovem mensagens sobre a história – em especial relativas às mulheres – ao público escolar. A metodologia de análise das imagens encontradas nos livros pode potencializar discussões sobre a história das mulheres e seus protagonismos, contribuindo para uma concepção de história pública que visa ampliar narrativas históricas, debates e audiências participativas relativas a sujeitos e sujeitas silenciadas – ou secundarizadas – nos discursos históricos presente, nesse caso, no livro didático. Os aportes teóricos que sustentam esta reflexão são os pressupostos da história cultural, das relações de gênero e da história das mulheres, sob a perspectiva, também, da história pública e do ensino de história.

Como afirma Márcia Elisa T. Ramos (2018), o livro didático, entre outros meios de divulgação, é um produto da História Pública que, mais do que transpor conhecimento, é um veículo de intervenção nas ideias históricas que circulam na escola e nos modos como os agentes fazem seu uso na sala de aula:

o livro didático é considerado produto da História Pública, ou seja, não confeccionado, necessariamente, pelos professores universitários, mas, também, é um objeto a ser (re)pensado para que seja um veículo de intervenção na aprendizagem histórica, ou seja, na História Pública, o que deveria requerer um tipo de expertise adequado a esta intencionalidade. (RAMOS, 2018, p.223).

Desta forma, analisar fotografias em diferentes livros didáticos significa uma maneira de intervenção importante, não apenas como ilustração ou divulgação de imagens, mas como uma possibilidade de mediação realizada por professores em sala de aula, como orientação e estímulo a entendê-las como fontes históricas e como provocação para que outros saberes que circulam na escola possam contribuir para dar sentido a elas. Inicialmente, foi necessário selecionar fotos pertencentes às coleções previamente escolhidas pelos/as professores/as da

rede municipal de um município da Serra Gaúcha. Trata-se de livros usados para turmas no 8º e 9º anos da disciplina de História do Ensino Fundamental — cujos conteúdos abordam dois assuntos referentes ao mesmo espaço temporal, de 1910 a 1950, ou seja, tratam da história do Brasil no contexto da História Contemporânea. Assim, as imagens que selecionei estão presentes nas coleções *Nova História Crítica*, da Editora Nova Geração de 2004, *História Temática*, da Editora Scipione de 2010 e a coleção *Vontade de Saber História* da Editora FTD de 2012. Esse recorte, portanto, favorece a percepção de rupturas e permanências durante a construção do texto didático desde 2004 a 2012. A lista das imagens selecionadas para análise inclui sete itens: 1) Família do Coronel Donnel; 2) Maria Bonita, Lampião e o Cangaco; 3) Maria Bonita com Lampião; 4) Posse de Getúlio Vargas; 5) Olga Benário Prestes; 6) Mulheres e crianças judias; 7) Mulheres telefonistas.

Concebo que o ensino da História no campo de análise de Jorn Rüssen como consciência histórica levando em conta os limites que a disciplina tem e as formas de aprender, a utilização de imagens no ensino da História podem nortear inúmeras reflexões e sentidos, tornando a experiência parte do processo de formação da consciência histórica.

O livro didático (para o qual doravante utilizo a sigla LD) é uma importante ferramenta utilizada por professores/as na educação básica, em todos os componentes curriculares, para divulgar a história e elaborar novos conhecimentos. Nas aulas de história podemos dar uma atenção especial às imagens que compõem esses manuais. Considerando a perspectiva da história das mulheres e explorando as representações do feminino nos LDs, podemos tecer juntamente ao conjunto de estudantes várias relações advindas dessas imagens. Desse modo, abrimos a oportunidade de ressignificar a participação das mulheres em uma nova teia histórica, antes negada e silenciada através dos tempos contribuindo para uma história pública sob um olhar não mais exclusivamente masculino.

O artigo está organizado em quatro subtítulos: O livro didático na disciplina de história, Imagens e representações no LD e As imagens do feminino no LD em que procuro fazer uma análise do LD das coleções que estudei, bem como pensar nas imagens e representações do feminino que esses livros trazem e finalmente, apresento uma análise das fotografias sob a perspectiva da história das mulheres e do livro didático como produto da história pública (RAMOS, 2018), que também pode ser um material para outros/as professores/as.

## **O livro didático na disciplina de história**

O LD pode ser uma ferramenta muito útil no dia a dia da sala de aula de história. No entanto, convém que esse material proporcione aproximação entre a realidade escolar, a do/a estudante, e a da pesquisa acadêmica, de forma a promover a produção de sentido a partir dos conteúdos abordados, vislumbrando o desenvolvimento da cidadania. Sendo assim, é importante que a escolha das imagens siga critérios definidos pelos docentes, possibilitando a identificação e a compreensão do contexto histórico, pois o LD é, muitas vezes, o único objeto cultural de leitura do qual os/as estudantes dispõem, é um objeto que estimula a compreensão de si como sujeito construindo, compreendendo e interpretando narrativas críticas do passado a partir do presente.

De acordo com Munakata (2007), o LD é um produto cultural similar aos meios de comunicação em massa e responsável pela construção de um consenso cultural. A sua análise implica o detalhamento dos seus processos de produção. No entanto, como fonte de pesquisa histórica, o LD é recente. Por isso, é importante levar em conta o ponto de vista do pesquisador sobre esse objeto que se insere em várias categorias de signos, das quais se destacam: “textos escritos, iconografias informativas, ícones, boxes, infográficos e uma gama de elementos visuais” (BUENO, 2011, p. 23).

O LD tem um papel importante no processo de ensino e aprendizagem. Ele é, muitas vezes, o único recurso utilizado pelos professores em sala de aula e reconhecidamente apresenta várias possibilidades de usos e interpretações, como pondera Xerri:

O livro didático tem merecido atenção especial de pesquisadores tanto no ensino, como na história da educação. Estudos que se caracterizam por interesse diversos mas que contribuem para reflexões e problematizam suas funções e usos, uma vez que são ao mesmo tempo fontes de pesquisa e instrumentos didáticos, portanto, a percepção avança além de uma crítica ao conteúdo e ao autor, mas possibilita associar a inúmeros objetivos, pois é um elemento difusor amplamente utilizado no ensino brasileiro. (XERRI, 2015, p. 05).

O LD é um produto ideológico que apresenta o conhecimento oficial para a elaboração de um saber legítimo e verdadeiro que perpassa as questões da vida em sociedade. Esse produto reafirma uma tradição e projeta uma imagem dessa sociedade. Nesse processo, o/a estudante é o/a maior prejudicado/a, mesmo sendo ele o centro de toda a problemática que envolve várias facetas como editoração, avaliação e escolha do LD. Isso ocorre porque esses materiais por vezes falham em abordar questões importantes da historiografia, por exemplo, conceitos fundamentais que permitam reflexão e crítica. Entende-se que esse seja

o papel indispensável do componente curricular da história. Portanto, há questões que deveriam ser priorizadas na vida e na formação dos/as estudantes, como "versões fabricadas, história mal contadas, belas mentiras" (MUNAKATA, 1997, p. 20).

Objeto de estudo de diversos campos do conhecimento, o LD repleto de imagens e representações tem instigado pesquisadores a investigarem o processo de apropriação desses elementos. Isso é especialmente proveitoso quando se trabalha com o LD nas aulas de história. Sabe-se que a maneira pela qual estudantes se apropriam dos conteúdos foge à intenção dos autores e editores de LD no que se refere às imagens, principalmente. Cada estudante tem suas próprias lentes de percepção da realidade, existem campos de investigação quem vem trabalhando com essa percepção através de pressupostos teóricos para mapear e analisar as percepções dos/as estudantes a fim de entender as necessidades que aparecem nas informações que podem auxiliar na elaboração das aulas e demais materiais didáticos estimulando assim o diálogo e a recepção. Assim:

O foco em práticas coletivas que conferiam autoridade a obras impressas inscreve a história da "cultura da impressão" dentro do paradigma que governa a nova história das ciências. Essa história, como se sabe, privilegia três coisas: negociações que estabelecem as condições para a replicação de experimentos, permitindo assim a comparação ou acumulação de seus resultados. (CHARTIER, 2014, 116).

Os/As autores/as dos LDs atendem recomendações das editoras e as políticas /orientações curriculares, em um processo de elaboração que é complexo e multifacetado, expondo uma rede de conexão que se estende até as políticas públicas de distribuição. Essas negociações resultam nas condições para a replicação de algumas coleções.

### **Imagens e representações no LD**

O uso de imagens nas aulas de história pode potencializar tanto as discussões sobre determinados temas como as diferentes leituras e interpretações quando o/a professor/a se propõe a estimular a participação dos/as estudantes. São abundantes as possibilidades de atividades envolvendo imagens, podendo gerar interessantes e divertidas práticas didáticas nas aulas de história. Isso também pode se expandir às demais áreas do conhecimento.

Esta pesquisa se ocupa exclusivamente com a categoria imagens do feminino. Essas imagens, no entanto, precisam ser compreendidas dentro de um contexto como propõe Bueno:

Esses elementos possuem uma estrutura organizacional gráfica, e estabelecem um determinado tipo de composição tipográfica e cromática. Além disso, os livros didáticos podem apresentar diferentes componentes visuais que servem para organizar, indicar tipos de atividade ou decorar (enfeitar) as páginas dos livros. (BUENO, 2011, p. 23).

Imagens são, portanto, “portadoras de representação e discurso, pois são fruto da ação humana, que interpreta e recria o mundo como representação” (RAMOS, 2008, p. 18). Dessa forma, vale um alerta sobre as possíveis armadilhas nas quais podemos cair ao trabalhar com imagens:

Imagens são testemunhas mudas, e é difícil traduzir em palavras o seu testemunho. Elas podem ter sido criadas para comunicar em mensagem própria, mas historiadores não raramente ignoram essa mensagem a fim de ler as pinturas nas “entrelinhas” e aprender algo que os artistas desconheciam estar ensinando. Há perigos evidentes nesse procedimento. Para utilizar a evidência de imagem de forma segura, e de modo eficaz, é necessário, como no caso de outros tipos de fontes, estar consciente das suas fragilidades. (BURKE, 2004, p. 18).

Ainda segundo Burke (2004, p. 17), “imagens, textos escritos e testemunhos orais são uma importante evidência histórica”. A partir desse conceito, as imagens abrangem as fotografias, as obras de arte, as pinturas e as esculturas utilizadas como representações dos conteúdos disponíveis no LD. As imagens podem ser percebidas como um suporte sógnico, isto é, carregado de significados, conforme os postulados da semiótica, como salienta Meneses:

Privilegiando o significado das imagens, a iconografia compartilha com a semiótica, cuja voga é um pouco posterior (e que teve menos impacto), uma reação explícita e consistente contra o puro formalismo que vigia na história da arte na virada do século XIX para o XX. (MENESES, 2012, p. 244).

Em concordância com Viana (2013), os livros didáticos, atualmente, trazem muitas imagens com qualidade. Entretanto, Zen (2013) defende que essas imagens não vêm acompanhadas de instruções de uso pelos estudantes. A leitura de imagens, portanto, é livre, fugindo do controle e do direcionamento. Por isso, há a necessidade de refletir sobre ela.

No que diz respeito a imagens e a representações contidas em LD, Carvalho (2015) faz uma leitura da representação da mulher negra. Sua análise dos livros didáticos do PNLD, utilizados no Ensino Fundamental, na Paraíba, esclarece que as imagens são escolhidas conforme os interesses governamentais e mercadológicos, a fim de reforçar ou combater preconceitos étnico-raciais e de gênero. Ainda, Estacheski (2016) reforça as aparições da

mulher no livro didático como pessoa presa a superficialidades e afazeres cotidianos, reduzindo-a ao seu papel no privado. Consequentemente, nos LDs analisados há consideráveis silenciamentos sobre as mulheres negras na sociedade brasileira.

A sala de aula, no início do século XXI, segundo Soares e Luchese (2015), é um espaço onde os alunos estão organizados em filas para que possam enxergar o/a professor/a que fica à frente. Cabe a cada estudante acompanhar o que o/a professor/a fala e os recursos que utiliza para a tarefa de ensinar. Conversas entre estudantes não são bem-vindas, indicam falta de atenção, apesar de algumas práticas pedagógicas tentarem estimular os/as estudantes a pensar e a discutir. Os moldes dessa cultura de ordem e hierarquia ainda são costumeiros e não contemplam todas as demandas que a educação solicita, como o respeito à necessidade de cada um/uma. No entanto, a escola é um espaço político e pedagógico que constrói sentidos e relações de socialização. Esse espaço é definido pelo discurso da diferença: “A escola, por sua vez, é um dos espaços do ‘ser mulher’ é ‘ser homem’. Essas concepções são assentadas em um discurso da diferença – biológica, corporal, cultural – e se expressam cotidianamente através da linguagem e de práticas.” (MÉNDEZ, 2017, p. 201).

Nesse sentido, ao trabalhar com imagens pode colaborar com uma formação integral e interdisciplinar, considerando que o seu estudo seja uma boa estratégia para atrair a atenção e aguçar a curiosidade dos/as estudantes e, mais do que isso, abrir espaço para a interação, a escuta de suas experiências e sobre o entendimento sobre o passado. Assim, as aulas se tornariam mais interessantes e participativas, já que contemplariam as múltiplas interpretações surgidas do debate. Dessa forma, utilizar também o interesse dos/as estudantes por tudo que seja linguagem não verbal, visto que está habituado ao bombardeamento desse tipo de texto proveniente do mundo contemporâneo. Essa provocação da curiosidade da reflexão sobre a história vem ao encontro do que nos alerta Paulo Freire:

Se há uma prática exemplar como negação da experiência formadora é a que dificulta ou inibe a curiosidade do educando e, em consequência, a do educador. É que o educador que, entregue a procedimentos autoritários ou paternalistas que impedem ou dificultam o exercício da curiosidade de educando, termina por igualmente tolher sua própria curiosidade. (FREIRE, 2010, p. 84).

Os/as professores de história dispõem desse recurso estratégico, já que os livros didáticos desse componente possuem considerável número de imagens, com destaque para as fotografias, as quais são inseridas no texto escrito, com o objetivo de ilustrar o conteúdo. Sobre isso, considero o seguinte conceito:

A fotografia pode ser um momento no tempo e no espaço. O testemunho de uma presença diante de algo que foi. Ela pode ser um flagrante de um olhar sobre outro como nas fotografias etnográficas de fins do século XIX. Um olhar opaco e exotizador. Ela também pode ser um testemunho histórico. (BARBOSA, 2006, p. 191).

É fundamental que o pesquisador (e também o professor) entenda as múltiplas variáveis que definem a natureza da imagem e seus vários desdobramentos nas diversas áreas do conhecimento. No entanto, “na escola, poucos docentes se utilizam da imagem e o texto escrito ainda predomina no ensino da História” (BARROS, 2007, p. 43). A pesquisa acadêmica da historiografia com imagens está muito distante do ensino de história, mesmo apresentando novas perspectivas que possam aprimorar a prática pedagógica e interessar aos estudantes.

Assim, a imagem pode intencional, construir ou influenciar opiniões, credos, ideias e pensamentos e também remodelar paradigmas. Por isso, Viana (2013) argumenta que ver é diferente de ler imagem e também é diferente de interpretar, considerando que o ato de interpretar a imagem acontece na mente do sujeito que a lê. Viana, mais uma vez, ressalta que ler imagem significa interpretar e refletir sobre o que se está vendo e que implica o sentir.

### **As imagens do feminino no LD**

A escrita sobre a história das mulheres no LD ainda é tímida e superficial, restrita, na maior parte das vezes, ao espaço privado do lar. Nas coleções analisadas para esta pesquisa, foi feita uma simples contagem de imagens que representassem o feminino. Então, pude constatar que os LDs do *corpus* documental da pesquisa trouxeram diversos silenciamentos quanto às imagens do feminino. Este dado já havia sido apresentado em um estudo sobre representação do feminino nos LDs de história, por Insaurriaga (2015, p. 124): “Em todos os livros analisados o espaço para o feminino e suas relações de gênero é extremamente reduzido. Os textos quase não mencionam as mulheres e sua relação em sociedade, quando a mencionam de forma breve e pontual”.

Para Chartier (2014, p. 17), toda forma que lembre ou faça menção a algo é uma representação. Desse modo, os LDs trazem diversas representações do masculino vinculadas a grandes feitos na história e a grandes líderes, mas silenciam quando tratam de representações do feminino. Nas fotografias incluídas em LDs é comum o feminino ser representado ao lado de homens, como presidentes e outras personalidades. São raras,

porém, as imagens que trazem a mulher desempenhando seu papel nas fábricas, por exemplo, durante a Primeira Guerra Mundial foi uma realidade. Essa teria sido uma oportunidade de representá-la fora do espaço privado do lar. Insaurregiaga e Jardim (2015) investigaram as relações de gênero e a luta das mulheres em LDs de história e constataram que, em muitos deles, o espaço para o feminino e para as relações de gênero é reduzido, enquanto os textos mencionam as mulheres de forma parcial. Assim:

mesmo quando trocamos de livros percebemos o feminino sempre ou quase sempre ligado à virgem, ao casamento, a heroína, e, em alguns casos, estão associadas à arte, onde aparecem representadas em quadros ou esculturas. Outro detalhe interessante é que essas mulheres raramente estão sozinhas nas imagens, aparecem sempre acompanhadas de seus esposos, pais ou irmão. (INSAURRIAGA, 2015, p. 124).

Nas décadas seguintes, até a atualidade, a mulher vem sendo representada de forma que lembra mais um produto do que um ser humano, trazendo um arcaísmo de frivolidades. Todos esses indícios, constatados numa primeira análise dos LDs, reforçam “uma espécie de bruma que ofusca a reflexão teórica na história escolar. Esse cenário é preocupante, considerando que uma das principais competências do professor de história é construir mediações entre o conhecimento acadêmico e o escolar”. (MÉNDEZ, 2017, p. 200).

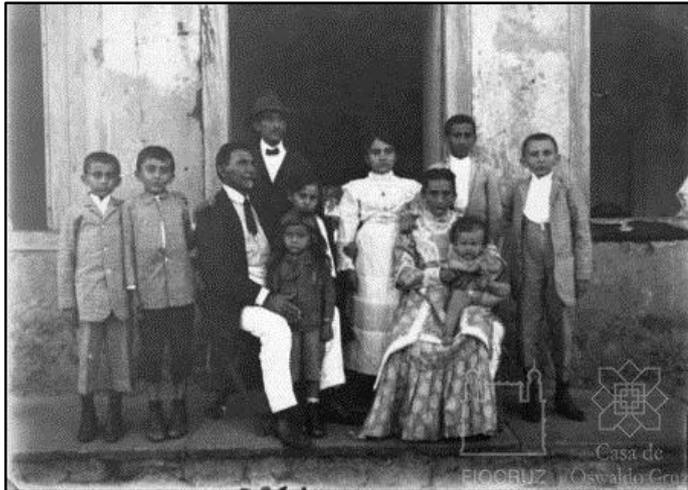
### **Análise das fotografias sob a perspectiva da história das mulheres**

Existem algumas características que foram constituídas como naturalizadas e próprias, exclusivamente, do feminino: a delicadeza, o cuidado, a fragilidade. Ao analisar as fotografias, esses atributos aparecem nas legendas. Bourdieu reforça que essa naturalização se dá pela lógica masculina ou androcêntrica. Nas palavras dele:

toda a ordem natural e social é uma construção arbitrária do biológico, e particularmente do corpo, masculino e feminino, de seus usos e de suas funções, sobretudo na reprodução biológica, que dá um fundamento aparentemente natural à visão androcêntrica da divisão do trabalho sexual e da divisão sexual do trabalho. (BOURDIEU, 2012, p. 33).

A seguir, a descrição e análise de sete fotografias está embasada nos fundamentos recém discutidos. A figura 1, abaixo, corresponde a uma foto de família incluída na página 43 do LD *Nova História Crítica*. Nela observam-se sete homens, sendo dois adultos e cinco crianças, quatro mulheres, uma delas adulta, e duas crianças meninas. A imagem data do ano de 1912 e retrata a hierarquia familiar rural do Brasil da primeira metade do século XX.

**Fotografia 1** – Família do Coronel Donnel



Fonte: Fundação Oswaldo Cruz. Casa de Oswaldo Cruz. Belisário Augusto de Oliveira Penna (1868-1939). Coronel O'Donnel e família em Parnaçuá (PI). Disponível em: <https://bit.ly/3ib8PU4> (Acesso em 05 Ago 2020)

Nota-se que a família está composta por pessoas brancas e está localizada na parte superior da página da direita do LD. A foto é de 1912 e foi feita na frente de uma moradia com grandes portas e janelas. O pai está sentado à direita, à sua esquerda está a mulher/mãe, segurando uma criança de colo. No segundo plano estão os filhos, à direita do pai, dois meninos menores, atrás do pai, um filho adulto; entre a mãe e o pai, uma filha grande. No colo do pai e entre o irmão mais velho, há duas crianças, uma menina jovem e um menino também jovem. O pai tem um menino de pé, entre suas pernas. Uma das mulheres está sentada (mãe) e segura um bebê e as outras estão de pé, entre a mãe e o pai.

As mulheres tinham seu papel bem definido: manter a família unida e cuidar do espaço privado a elas destinado. A legenda que acompanha a imagem é:

Família do Coronel Donnel, em Paranaçuá, cidadezinha do Piauí, em 1912. Repare-se que a casa atrás é grande, mas deteriorada. As roupas estão boas. Muitos coronéis, especialmente no Nordeste, não eram ricos. Seu poder vinha da propriedade de terra e das ligações políticas com os governadores, com os quais trocavam favores. (LD *Nova História Crítica*, 2004 p.43).

As vestimentas apresentam características sociais: homens adultos e meninos usam calças e casacos. As mulheres usam vestidos com detalhes em renda. A indumentária revela um certo poder da família e, como diz a legenda, a moradia está deteriorada. O lugar dos

homens e dos meninos recebe destaque na fotografia, pois estão ladeando os pais e o irmão mais jovem. O zelo e o cuidado com as filhas também estão explícitos.

Os dois homens adultos usam gravata e camisa branca. As meninas usam camisa branca e as mulheres vestidos longos e cabelos presos. As gravatas e as camisas brancas embaixo dos casacos mostram o poder da família retratada. As mulheres, em traje longo, estão associadas à maternidade e ao cuidado. Há conceitos que podem ser explorados com o uso didático desta imagem em situação de aula. Por exemplo, a fotografia permite evidenciar elementos que configuram noções de família tradicional, de maternidade, de coronelismo, de criação de meninos e meninas.

A fotografia 2, abaixo, também é uma foto de família, pois retrata um casal muito conhecido, Maria Bonita e Lampião. A fotografia foi incluída na página 103 da Coleção *História Temática: terra e propriedade*. Na imagem, pode-se perceber uma mulher sentada, um homem de pé e dois cachorros.

**Fotografia 2** – Maria Bonita, Lampião e o Cangaço.



Fonte: Benjamin Abrahão Botto, Public domain, Wikimedia Commons. Disponível em: <https://bit.ly/30spXig> (Acesso em 05 Ago 2020)

Intitulada “No Sertão, o cangaço” e localizada na página da direita do LD — num texto à parte do capítulo, em cor diferente — a representação de Maria Bonita, na fotografia

2 acima, denota uma mulher jovem. O homem, Lampião, carrega um jornal com a imagem de uma mulher. A cena se passa ao ar livre. Há dois cachorros, um em cada lado da mulher.

Maria Bonita está sentada com as pernas cruzadas numa cadeira, sua expressão é de seriedade, seu rosto está levemente inclinado para Lampião (à sua esquerda), o braço esquerdo está em cima do cachorro (também à sua esquerda). As vestimentas são: vestido com mangas compridas, saia com comprimento um pouco abaixo do joelho, cabelo preso com dois enfeites ou flores. Ela pertence ao grupo que tinha acesso a vestimentas da época. Isso pode ser explicado porque ela era a esposa do cangaceiro. A legenda é muito sucinta: “Lampião, o ‘rei do cangaço’, e sua companheira, Maria Bonita”.

Para Bourdieu (2012), há uma postura de submissão que a construção social e histórica da sociedade impõe. No caso da pesquisa do autor, trata-se das mulheres cabilas, relativo a quem habita a Cabília. Acredita-se que essa definição cabe atualmente, pois algumas peças do vestuário simbolizam submissão.

Essa espécie de confinamento simbólico é praticamente assegurado por suas roupas (o que é algo mais evidente ainda em épocas mais antigas) e tem por efeito não só dissimular o corpo, chamá-lo continuamente à ordem (tendo a saia uma função semelhante à sotaina dos padres) sem precisar de nada para prescrever ou proibir explicitamente. (BORDIEU, 2012, p. 39).

Há, portanto, um jogo, um plano naturalizado para que as mulheres sejam educadas em um sistema de regras. Para que sejam aceitas e respeitadas, elas precisam seguir certos cuidados, como a discricção na apresentação do corpo. “A conveniência ordena às mulheres da boa sociedade que sejam discretas, que dissimulam suas formas com códigos”. (PERROT, 2003, p.15).

A fotografia 3, abaixo, foi inserida na parte superior da página da esquerda do LD. Nela estão nove homens e uma mulher. É um grupo de pessoas armadas.

No centro da imagem acima, Maria Bonita está posando ao lado de Lampião, líder cangaceiro. Todos posam para a foto ao ar livre, próximos de pequenas árvores. As armas estão em posição de descanso. Com um olhar de altivez e poder, Maria Bonita apoia-se numa espingarda. Ela usa vestido simples até os joelhos, calça sandálias, usa chapéu. É uma mulher branca e seu olhar é desafiador. Está séria.

Fotografia 3 – Maria Bonita com Lampião



Fonte: Coleção Instituto Moreira Salles. Lampião, Maria Bonita, o fotógrafo Benjamin Abrahão e outros cangaceiros. Disponível em: <http://brasilianafotografica.bn.br/brasilliana/handle/20.500.12156.1/5245> (Acesso em 15 jun. 2021)

Na legenda da imagem, nota-se que o editor tomou o cuidado de nomear a mulher, porém não definiu o grau de parentesco que ela tem com o líder do bando.

Lampião e Maria Bonita à frente de seu bando de cangaceiros. Bandido ou herói? Na época aterrorizava fazendeiros e cidadezinhas do interior do Nordeste. Mas, para muitos ficou como ‘justiceiro da caatinga’. Teria sido mesmo? Até que ponto ele não esteve plenamente integrado à violenta disputa entre as famílias rivais dos coronéis? Seu jeito de agir não era o modo possível de não se sujeitar completamente? (LD Nova História Crítica, 2004, p. 56).

Embora, ao fazê-lo, tenha trazido outras informações também importantes para os(as) estudantes, há que se notar que o editor ignorou o papel que essa mulher desempenhou no grupo. Afinal, depois de Maria Bonita, outras mulheres passaram a ser aceitas pelo cangaço. Ainda sobre o cangaço e Maria Bonita, Wolff esclarece que

A cangaceira mais conhecida, especialmente por sua associação com o “rei do cangaço” foi Maria Bonita. Ela juntou-se ao bando de Lampião em 1929 e morreu em 1938, degolada pela polícia, como os outros membros do grupo. Não existem relatos de existência de cangaceiras antes de Maria Bonita, mas depois que Lampião incorporou sua companheira ao seu grupo, outras mulheres passaram a ser aceitas pelos cangaceiros. (WOLFF, 2012, p.436).

As mulheres cangaceiras, apesar de normalmente não participarem dos combates, também acabavam baleadas, pois estavam ativamente ao lado dos homens: cozinhando, costurando e cuidando dos doentes, conforme pondera Wolff (2012). Desse modo, Maria

Bonita é emblemática para a história da mulher no Brasil, pois seu nome é constantemente lembrado. Explorar imagens que a representam é uma forma de relacionar as mulheres do cangaço em seu contexto social, seus protagonismos e poder. Além disso, ao vincularmos as fotografias 2 e 3 podemos pensar o Sertão Nordestino no contexto das relações de gênero.

A próxima fotografia a ser analisada trata da posse de Getúlio Vargas. A imagem está inserida na abertura do capítulo “O fim da República Velha e a Era Vargas”. No LD, a fotografia está acompanhada da seguinte legenda: “Cerimônia realizada no Palácio do Catete, no Rio de Janeiro, em 1930, quando Getúlio Vargas assumiu o governo do Brasil”. A ilustração denota que a esposa de Vargas ocupa um lugar na política como primeira-dama. Isso não significa o menor ou o maior engajamento da mulher em questão. Ela simplesmente existe para representar um perfil de sociedade patriarcal. Segundo Perrot (2003) na França, quando as mulheres conseguiram participar ativamente das organizações, suas falas e opiniões eram interpretadas de forma desrespeitosa.

A esposa de Vargas não está sendo nomeada na legenda. Na foto oficial, o presidente Getúlio Vargas está no centro, à sua direita está a esposa e à sua esquerda estão homens que seguram uma bandeira com os dizeres “24-10-930 Eis a paz! Entre nós salve 31-10-930”. Atrás da bandeira e do presidente há vários homens vestidos com trajes sociais. Vargas usa roupa oficial do Exército. As mulheres estão perfiladas à direita dos homens. A esposa de Vargas também está à direita dele, acompanhada por outras três mulheres. A esposa de Vargas parece ser a mais velha do pequeno grupo de mulheres.

As roupas delas são vestidos até a altura da perna, modelo solto no corpo, mangas longas e adornadas com detalhes em renda ou bordados. O vestido é discreto e esconde o corpo grande. As flores denotam pureza embora as expressões sejam sérias. Vemos ainda que ela usa um chapéu, carrega um buquê de flores, veste uma echarpe em cima dos ombros. As demais mulheres também têm cabelos curtos ou alinhados no chapéu. Uma delas segura uma couraça de raposa e ambas usam colares ao pescoço. Considerando que essas características remetem à elite brasileira da época, poderíamos levantar algumas questões geradoras de debates fecundos em aulas de história, tais como: A elite brasileira era machista? Esses traços são pertinentes à nossa sociedade atual? Em quais espaços? Ainda nesse contexto, é produtivo ressaltar que a atividade feminina na política é recente, pois esse mundo era exclusivamente masculino. Sabe-se que elas sempre estiveram lá, ao lado de seus

irmãos, filhos, maridos, fazendo seu papel de companheira, assim o masculino exerce a dominação simbólica.

Olga Benário Prestes foi esposa de Luiz Carlos Prestes e ambos eram ativistas políticos. Olga Benário era uma liderança do movimento comunista internacional quando foi destacada para acompanhar Prestes em seu retorno ao Brasil. No entanto, como veremos a seguir, a legenda da imagem reduziu-a a duas características apenas: um ser frágil e ao mesmo tempo angelical e diabólico. Essas últimas são características que remetem a frio ou quente, seco ou úmido e que Bourdieu (2012) categoriza como próprias do feminino. Analisada em seguida, representa Olga Benário Prestes.

Esta fotografia mostra uma imagem em preto e branco, de uma mulher em plano médio e que foi inserida no texto do LD, na parte inferior da página da direita, dentro de um quadro de destaque em cor azul. Trata-se de uma pequena foto de Olga Benário Prestes, mas o sobrenome do marido não aparece na descrição. O texto menciona que Olga e Prestes se apaixonaram e, durante o governo de Vargas, o casal foi capturado, ela extraditada e entregue à Gestapo por ser judia. A legenda ignora a importância da mulher, mas seu olhar é provocativo. Não há legenda na imagem, mas um texto sobre Olga Benário Prestes. Destaca-se somente o título “Olga Benário: idealismo, amor e tragédia”. (LD Nova História Crítica, 2004, p. 145).

Quais conceitos poderiam ser relacionados em aula de história, utilizando a imagem de Olga nessa fotografia? São vários. Entre eles: as diversas relações de Olga Benário Prestes, por ser judia; o fato de ter casado com um brasileiro no período quando Populismo e Fascismo andavam de mão dadas; o fato de ser comunista; e, por fim, o fato que mais agravava a situação, ser mulher. Os LDs mantêm esses espaços no esquecimento e silenciamento. Portanto, é oportuno que o/a professor/a fique atento/a a esses aspectos, trazendo ao público escolar sua história para promover o debate sobre o papel político das mulheres.

A imagem subsequente a ser analisada é uma fotografia em preto e branco que está inserida na página da esquerda do LD, na seção “Painel”. Trata-se da representação de mulheres e crianças judias. A fotografia se tornou a mais desafiadora das imagens analisadas, pois o sorriso das mulheres deixou muita curiosidade, suscitando diferentes hipóteses: Por que o sorriso? Sabiam elas o que as esperava no futuro iminente? Seria o primeiro contato

com uma máquina fotográfica? Seria uma foto encomendada pela política nazista? Essas são algumas entre tantas possibilidades para provocar o debate em sala de aula.

A cena se passa ao ar livre. As mulheres usam vestidos e véu na cabeça. Duas pessoas, uma mulher e um menino, usam a estrela de Davi no peito (símbolo que representava os judeus). Uma mulher segura sua filha no colo. Da mesma forma, as demais estão próximas às crianças. A análise parte da informação relativa a um grupo de oito mulheres e cinco crianças que, segundo a legenda, acabaram de chegar no campo de concentração de Auschwitz. Leia-se:

Mulheres e crianças judias chegam ao campo de Auschwitz, na Polônia. Estima-se que de 4 a 6 milhões de judeus morreram nos campos de concentração onde se recorria a procedimentos de eliminação em massa, como as câmaras de gás. Além de local de extermínio, os campos de concentração incluíam o trabalho forçado. Parte dos prisioneiros trabalhavam em regime de escravidão para empresas alemãs, entre elas: Siemens, Bayer, Daimler Chrysler, Krupp, IG-Farben, Volkswagen. Em Auschwitz, por exemplo, foi construído, nas proximidades do campo de concentração, um parque industrial da IG-Farben (indústria química), onde trabalhavam cerca de 20 mil prisioneiros. Também se tornavam prisioneiros desses locais os considerados inimigos políticos, principalmente os militantes da esquerda. (LD Vontade de Saber História, 2012, p. 42).

A legenda que acompanha a imagem no LD não menciona o trabalho feminino forçado, mas ele existia. Logo, para além do trabalho forçado, as mulheres cuidavam de filhos e filhas. Curiosamente, as expressões das pessoas são de calma. Uma delas (ao centro) expressa um tímido sorriso para o fotógrafo. A mulher da direita segura seus filhos e baixa o olhar na hora da foto.

A última imagem aqui estudada está inserida na página da direita do LD, na seção “Para conhecer mais”. Ela traz oito mulheres jovens e brancas que são telefonistas trabalhando no Rio de Janeiro. A cena se passa dentro de um estabelecimento não nomeado, em que sete mulheres fazem o trabalho de telefonistas e uma parece supervisionar o trabalho das demais. Todas estão com os cabelos presos em coque e usam uma espécie de fone de ouvido supra-auricular. As mulheres estão sentadas perfiladas, em cadeiras altas e com encosto. Possivelmente as cadeiras são de madeira. As mulheres usam longas saias escuras, meias brancas, camisas brancas e aventais. Na legenda da imagem diz que

nas primeiras décadas do século XX, já havia sinais evidentes da modernidade no país, principalmente em São Paulo e no Rio de Janeiro [...]. No alto, telefonistas trabalhando no Rio de Janeiro, em foto da mesma década. (LD Vontade de Aprender História, 2012, p. 89).

Na realidade europeia sobre o trabalho feminino, segundo Perrot (1997), é comum, num período de crise financeira, a pequena burguesia pensar em associar-se ao trabalho das filhas, ao “progresso do terciário – ensino, banco, escritórios... – vai fornecer mercados aceitáveis” (PERROT, 1997, p. 101). Era uma forma de gerar renda e fazer com que as filhas saíssem do privado, mas por meio período, pois no restante do dia teriam outras obrigações no espaço do lar. Mais uma vez, “lembremo-nos de que se trata do trabalho assalariado. As mulheres sempre trabalharam, mas quem colocou um problema para elas foi o exercício de trabalhos assalariados, ofícios e profissões praticadas fora de casa” (PERROT, 1997, p. 99).

A questão salarial também renderia alguns parágrafos, mas não se vai prolongar a questão neste momento. Por enquanto, vale salientar que as mulheres tiveram um importante papel na sociedade, assim como os homens. Porém, suas histórias parecem silenciadas. Diante disso, utilizar imagens sobre o tema mulheres e guerras será significativo. Perrot esclarece:

Em tempos de guerra, os homens estão na frente de batalha, as mulheres na retaguarda. Fazem tarefas masculinas e, com isso, invadem espaços que antes não ocupavam. Durante a Grande Guerra, elas dirigem bondes ou táxis, entram nas usinas metalúrgicas onde, principalmente na Inglaterra, elas pouco trabalhavam, moldam obuses, ajustam peças, manejam o maçarico, às vezes com alegria. Essas “municionetes”, novas figuras da indústria, ajudam a modificá-la. (PERROT, 1997, p.93)

As mulheres sempre empreenderam ativamente na economia por meio do trabalho. A história por muito tempo negligenciou esse importante papel feminino na sociedade. As guerras foram importantes para o Feminismo, pois foi nesses períodos de crise que as mulheres se viram obrigadas a sair de casa, e os próprios homens assim concordaram, mas, quando o final dos conflitos chegou, a mulher precisou retomar seu papel no privado. Ela o fez, mas não da mesma maneira. A mulher que sai para o público não é mais a mesma que depois retorna para o privado. O fascismo do período entreguerras, atrelado ao discurso conservador da Igreja, reforçava a importância do papel da mulher como alicerce da família, ao mesmo tempo anulava sua importância como ser humano e político.

### **Conclusões preliminares**

As fotografias são imagens e representações presentes em LDs que produzem concepções sobre o passado e que podem ser utilizadas em aula para tornar pública uma

história das mulheres que as restringem ao espaço doméstico e privado. As representações do feminino que escolhi para analisar aparecem acompanhadas por homens e crianças. Algumas imagens mostram grupos de mulheres, seja no trabalho, seja no lazer. Em outras, as mulheres acompanham o marido ou estão no centro da imagem em função de algum evento, como na fotografia 4, que retrata a posse de Getúlio Vargas. Mais uma vez, reforça-se que o nome da esposa de Vargas não é mencionado na legenda.

Os papéis femininos são muito claros nas imagens analisadas. Por um lado, as mulheres recebem características passivas, omissas e tolerantes. Por outro lado, seu corpo expressa a ideia de sedução e disponibilidade. Além disso, sua estatura é sempre menor em relação ao homem. Essas mulheres são adornadas com flores, lenços e bolsas, o que seria uma forma de conter seus passos e o movimento de suas mãos, legitimando através das flores e de expressões no diminutivo um papel de delicada e fraca. Estes aspectos podem ser problematizados em sala de aula, com os alunos, a partir também de suas experiências e representações do cotidiano.

Os LDs analisados apresentam muitas imagens e representações. Essas imagens mostram, em sua maioria, representações masculinas. Enquanto há homens importantes no centro da imagem, há mulheres fazendo referência a um produto de consumo ou estando à margem do processo histórico. Não há representações que viabilizem uma reflexão sobre as mulheres, levando-se em conta classe social e raça. É importante salientar o papel do/a professor/a que, através de uma prática pedagógica reflexiva e política, traga as questões de gênero e a história das mulheres para a sala de aula. A importância da mediação do/a professor/a na condução em sala de aula de análises críticas, contextualizadas e situadas se faz presente na relação com processos de identificação e percepção dos múltiplos papéis do feminino. O que se apresenta e o que não se apresenta nas imagens e representações das mulheres na primeira metade do século XX – o século em que o feminismo ganhou espaço, rompeu fronteiras, alcançou conquistas, mas as mulheres ainda sofrem, muitas vezes à margem das imagens e das narrativas históricas que são prestigiadas em nossas salas de aula.

## Referências

- BARBOSA, C. A. S. *A fotografia a serviço de Clio: uma interpretação da história visual da Revolução Mexicana (1990-1940)*. São Paulo, SP: Unesp, 2006.
- BOURDIEU, P. *A dominação masculina*. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

- BUENO, J. B. G. *Imagens visuais nos livros didáticos: permanências e rupturas nas propostas de leitura (Brasil, décadas de 1970 a 2000)*. Tese de Doutorado em Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2011.
- BURKE, P. *Testemunha ocular: história e imagem*. Bauru, SP: Edusc, 2004.
- CABRINI, C.; CATELLI JUNIOR, R.; MONTELLATO, A. *História Temática – 9º ano – o mundo dos cidadãos*. São Paulo: Scipione, 2010.
- CABRINI, C.; CATELLI JUNIOR, R.; MONTELLATO, A. *História Temática – 8º ano – terra e propriedade*. São Paulo: Scipione, 2010.
- CHARTIER, R. *A mão do autor e a mente do editor*. São Paulo: Unesp, 2014.
- ESTACHESKI, D. T. *História das mulheres: entre a historiografia e livros didáticos*. In: SIMPÓSIO ELETRÔNICO INTERNACIONAL DE ENSINO DA HISTÓRIA, 2. 2016 [<http://simpohis2016.blogspot.com.br/p/dulceli-tonet.html> – acesso em 20 nov. 2020].
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 41. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.
- INSAURRIAGA, M. M.; JARDIM, R. B. Entre textos e imagens: ensino de história uma abordagem generificada dos livros didáticos dos anos noventa e dois mil do acervo do LEH/UFPEL. *Aedos*, UFRGS, 2015, pp. 112-130.
- LUCHESE, T. Â. Memórias e acervos familiares no ensino de história da Educação. In: ANPED SUL, n.11, 2016 [[http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1\\_TERCIANE-%C3%82NGELA-LUCHESE.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-1_TERCIANE-%C3%82NGELA-LUCHESE.pdf) – acesso em 21 dez.2020].
- MÉNDEZ, N. P. Gênero e história das mulheres na escrita escolar. In: MAIOR, P. S.; LEITE, J. L. (org.). *Flexões de gênero: história, sensibilidades e narrativas*. Jundiaí, SP: Paco, 2017. pp. 193-211.
- MENESES, U. T. B. História e imagem: iconografia/iconologia e além. In: CARDOSO, C. F.; VAINFAS, R. *Novos domínios da História*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012. p. 43-261.
- MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHÃES (org.). *Ensino da história: sujeitos, saberes e práticas*. Rio de Janeiro: 2007. p. 137-145.
- PELEGRINI, M. C.; DIAS, A. M.; GRINBERG, K. *Vontade de saber história – 9º ano*. São Paulo: FTD, 2012.
- PELEGRINI, M. C.; DIAS, A. Machado; GRINBERG, K. *Vontade de saber história– 9º ano*. São Paulo: FTD, 2012.
- PERROT, M. *Mulheres públicas*. São Paulo: Fundação Editora da Unesp, 1997.
- PERROT, M. Os silêncios do corpo da mulher. In: MATOS, M. S.; SOIHET, R. (org.). *O corpo feminino em debate*. São Paulo: Ed. da Unesp, 2003.
- RAMOS, A. F.; PATRIOTA, R.; PESAVENTO, S. J. *Imagens na história*. São Paulo: Hucitec, 2008.
- RAMOS, Márcia Elisa Teté Ramos. Livro didático, currículo escolar e história pública: futuro do pretérito. *História & Ensino*, Londrina, v. 24, n.2, p.217-259, jul./dez. 2018.
- RÜSEN, Jörn. Jörn Rüsen e o ensino de História. Curitiba, PR, UFPR: 2011.
- SATURNINO, E. L. Imagem, memória e educação: um estudo sobre os modos de ver e lembrar. Dissertação de Mestrado, Educação, UFRGS 2005.
- SCHMIDT, M. F. *Nova história crítica: ensino fundamental – 8ª série*. São Paulo: Nova Geração, 2004.

- SOARES, E. M. S.; LUCHESE, T. A. A sala de aula no presente-passado: dois olhares, uma reflexão. *Revista Intersaberes*, 2015.  
[<https://revistas.uninter.com/intersaberes/index.php/revista/article/view/893> – acesso em 21 dez 2020].
- SCOTT, J. Prefácio a Gender and Politics of history. *Pagu/Unicamp*, 1994, p. 11-27.
- VIANA, F. A prática docente e o uso da imagem: estudo de caso de um professor de História. Dissertação de Mestrado, Educação, UFP, 2013.
- WOLFF, C. C. S. Em armas amazonas, soldadas, sertanejas, guerreiras. In: PRINSKY, C. B.; PEDRO, J. M. (org.). *Nova história das mulheres*. Contexto: São Paulo, 2012.
- XERRI, E. G. Diálogos possíveis: “você e o indígena brasileiro” nos Livros didáticos dos anos 1969, 1972, 1978 e no Telecurso. In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA, Florianópolis. 2015.  
[[http://www.snh2015.anpuh.org/simposio/view?ID\\_SIMPOSIO=2156](http://www.snh2015.anpuh.org/simposio/view?ID_SIMPOSIO=2156). Acesso 10 jan. 2018].
- ZEN, A. C. Narrativas visuais do Brasil Oitocentista: um estudo sobre apropriação de imagens no cotidiano escolar Dissertação de Mestrado, Educação, UCS, 2013.
- ZEN, D. D. Mulheres sem rosto: imagens do feminino nos livros didáticos de história do ensino fundamental (2004–2012). Dissertação de Mestrado em História, UCS, 2019.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.174-190>



### **Acervos documentais e ensino de História: reflexões sobre as dimensões públicas de um centro de memória**

**Maria Sílvia Duarte Hadler**, Doutora em Educação pela Unicamp, Pesquisadora do Centro de Memória-Unicamp, atuando na área de pesquisa relacionada à história, memória, cidade e sensibilidades, [masilvia@unicamp.br](mailto:masilvia@unicamp.br)

**Arnaldo Pinto Junior**, Doutor em Educação pela Unicamp e Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, atuando na área de pesquisa relacionada ao ensino de história, memória e práticas culturais, [apjfe@unicamp.br](mailto:apjfe@unicamp.br)

**Resumo:** Tendo em vista o campo da cultura, observamos a produção contínua de formas de leitura e significação do mundo, de narrativas históricas diversas que buscam conferir sentido às experiências dos sujeitos no tempo, atingindo de forma heterogênea os diferentes grupos e instâncias de uma sociedade. Diante deste cenário, este artigo se propõe a situar a dimensão pública de práticas educacionais articuladas ao ensino de História, desenvolvidas a partir de um projeto de extensão formulado em torno de acervos documentais localizados no Centro de Memória-Unicamp (CMU). O referido projeto buscava promover a aproximação entre professores e estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental de escolas públicas de Campinas e o CMU, envolvendo a possibilidade de utilização de documentos arquivísticos em atividades de ensino da história local a partir da temática do patrimônio cultural. Pudemos experienciar situações de produção de conhecimento histórico educacional, o que também nos permitiu reflexões sobre as relações entre ensino de História e História Pública. A disponibilização de variadas fontes documentais pertencentes ao acervo do CMU, paralelamente às análises e discussões partilhadas com os professores, abriu caminho para o exercício de leituras plurais relativas à história da cidade e de seus diferentes grupos sociais, entre eles as mulheres. Foram desenhadas possibilidades de maior contato com a diversidade de experiências humanas se movimentando nos espaços urbanos. A dimensão pública do ensino de História, como também o caráter público das frentes de divulgação do conhecimento histórico por meio do CMU tornaram-se mais visíveis em vista do reconhecimento de sua potencialidade de participação nas disputas de narrativas nos espaços coletivos, fazendo parte de modo ativo e criativo da produção da cultura, bem como da memória social.

**Palavras-chave:** História Pública, Centro de Memória, Práticas Educacionais, Produção da Cultura, Ensino de História.

#### **Documentary collections and Teaching of History: reflections on the public dimensions of a Memory Center**

**Abstract:** When it comes to culture, we observe the continuous production of reading forms and meaning of the world from diverse historical narratives that seek to give sense to the subjects' experience over time, reaching the different social groups and instances heterogeneously. Given this scenario, this article proposes to situate the public dimension of educational practices linked to the teaching of History, which were developed from an extension project formulated around documentary collections located at the Unicamp Memory Center (CMU). This project sought to promote closer ties between the CMU, teachers, and students from the early years of primary education in public schools in Campinas, involving the possibility of using archival documents to teach local History based on the theme of cultural heritage. As a result, we were able to experience educational, historical knowledge production situations, which also allowed us to reflect on the relationship

between the teaching of History and Public History. The availability of various documentary sources belonging to the CMU collection, in parallel with the analyzes and discussions shared with the teachers, paved the way for the exercise of plural readings related to the History of the city and its different social groups. Possibilities for more significant contact with the diversity of human experiences moving in urban spaces were designed. The teaching of History's public dimension, as well as the public character of the fronts for disseminating historical knowledge through the CMU, became more visible given the recognition of their potential for participation in the narrative disputes in collective spaces, taking part in a way active and creative production of culture, as well as social memory.

**Keywords: Public History, memory center, educational practices, culture production, Teaching of History.**

---

**Submissão:** 2021-04-21. **Aprovação:** 2021-06-15. **Publicação:** 2021-06-15.

---

## Introdução

Ao pensarmos em relações que podem ser estabelecidas entre a História Pública e o ensino de História nos deparamos, inicialmente, com diversos pontos de intersecção. Focalizando o multifacetado campo da cultura, observamos as práticas sociais produzindo formas de leitura, percepção e significação do mundo, as quais se contrapõem e/ou se complementam, em uma contínua movimentação atravessada por tensões e disputas promovidas pelos mais distintos sujeitos históricos.

Nesse sentido, nos aproximamos dos escritos do historiador Peter Gay (1988), nos quais foram analisadas variadas situações que levaram à configuração das perspectivas culturais burguesas na Europa e Estados Unidos no decorrer do século XIX. Nos estudos desse autor encontramos uma concepção processual de formação de visões de mundo e mentalidades, ou seja, a ideia da cultura em constante transformação, sempre inacabada. Dentre suas contribuições, destacamos a noção de 'educação dos sentidos' articulada a uma visão ampla de sujeito histórico, dotado tanto de racionalidade quanto de sensibilidades. Segundo Maria Sílvia Duarte Hadler (2018, p. 145):

Este historiador nos encaminha para pensar nas mais variadas instâncias, de diversas proce dências socioculturais, que agem de modo descontínuo e heterogêneo sobre as sensibilidades dos diferentes indivíduos e grupos sociais, num processo de modelagem silenciosa e sutil das visões de mundo que vão se constituindo. A noção de educação dos sentidos nos remete, portanto, a processos de educação informais e difusos que incidem, simultaneamente, sobre as faculdades racionais e sensíveis dos diferentes indivíduos e grupos sociais

Dialogando com tais contribuições, reconhecemos a existência de múltiplos e incessantes processos educativos em uma sociedade, os quais alcançam seus diferentes grupos e instâncias de forma heterogênea. Estes processos transitam os espaços públicos e privados, expressando relações de poder, resistência, submissão e enfrentamentos. Por isso, são formadores de concepções de mundo, as quais podem ser observadas nas memórias que buscam conferir sentidos às experiências dos sujeitos no tempo ou nas narrativas históricas que circulam nas salas de aula, afetando tanto estudantes quanto professores.

Sobre a mesma temática, a historiadora Sonia Wanderley (2018, p. 96) destaca, no cenário cultural contemporâneo, a forte presença de narrativas midiáticas, as quais “assumem, cada vez mais, a função de produzir conteúdos hegemônicos, inclusive, em relação às temporalidades, influenciando o significado que a sociedade dá a eventos e processos históricos”.

Numa sociedade marcada profundamente pela midiatização da vida, em que as redes virtuais são colocadas cada vez mais como mediadoras das relações interpessoais, os meios de comunicação desempenham forte papel na produção da cultura. Nas palavras da pesquisadora Marialva Barbosa (2016, p. 121), os meios de comunicação instituem-se como produtores de uma história do tempo presente e, além disso, conforme nos adverte, “ao selecionarem fatias do mundo como se fosse o que acontece no mundo, articulam discursivamente o que deve ser considerado passado numa perspectiva futura”.

Concepções de passado e de usos do passado, em sua circulação pelas diversas instâncias da sociedade, participam daqueles processos culturais de formação de visões de mundo, entre sutis e difusos movimentos de educação das sensibilidades que alcançam indistintamente indivíduos e grupos sociais. Observamos a preponderância, nestes meios de comunicação, de concepções de história que apostam na ideia da possibilidade de recuperação da verdade de um passado tal como teria sido, elegendo certos documentos como atestado da veracidade de formas de entendimento que vieram a ser publicizadas. A visão de tempo concebida como uma sequência de acontecimentos que se sucedem linearmente do passado em direção ao presente tende a simplificar a compreensão histórica, escamoteando tanto a complexidade das relações humanas quanto a produção de conhecimento sobre outras temporalidades.

Diferentes formas de mídia, associadas à divulgação de um conhecimento histórico voltado a públicos não especializados, carregam certo poder de sedução e encantamento.

Representações históricas podem ser encontradas em filmes, novelas de televisão, documentários, peças de teatro, letras de canções, revistas impressas e eletrônicas, muitas das quais acabam sendo utilizadas no ensino de História. O aprendizado da história não ocorre, portanto, apenas em espaços institucionalizados como as instituições escolares e universitárias. Aprende-se história – ou toma-se contato com ela – no ambiente escolar, por meio de programas televisivos, redes sociais, leitura de jornais, revistas e livros de divulgação, visita a museus e exposições, dentre outras possibilidades. Assim, é necessário reconhecer que o fazer história e, notadamente, os modos de divulgação da história possuem um inegável sentido público.

Trata-se, portanto, de atentarmos para o espaço público de uma dada sociedade em que se trava, recorrentemente, uma disputa de narrativas, concepções, pontos de vista, permeados por interesses e relações de poder. Acreditamos que é neste cenário político-cultural que se deva situar a dimensão pública de práticas educacionais articuladas ao ensino de História. Pensar a participação destas práticas no quadro movente das disputas entre as diferentes narrativas de natureza histórica que circulam na sociedade, fortalecendo concepções de uma sociedade e seus diferentes sujeitos históricos, seja na direção de visões mais abertas, inclusivas, democráticas, seja de visões mais restritas, preconceituosas e de ranços autoritários<sup>1</sup>.

Interessa-nos o alargamento da compreensão de como o campo do ensino de História, entendido de forma ampla e abrangente, se relaciona com questões significativas do presente. Apostamos nas potencialidades dos estudos históricos escolares para a formação de sujeitos críticos, criativos e sensíveis à compreensão e ao reconhecimento da legitimidade da existência de sujeitos outros, diversos social e culturalmente, entre eles as mulheres, os quais podem construir espaços de sociabilidade mais justos e democráticos.

---

<sup>1</sup> Nossos estudos sobre as relações entre história e memória têm se valido das contribuições de Jacy Alves Seixas (2001; 2002), das leituras dos ensaios benjaminianos de Michel Löwy (2002; 2005), Jeanne Marie Gagnebin (2004; 2006) e Maria Carolina Bovério Galzerani (2002; 2013a). Destacamos, também, as reflexões de Paul Ricoeur (2007) acerca dos sentidos culturais atribuídos à memória, à história e ao esquecimento, como também às de Leonor Arfuch (2005; 2013; 2016) em torno das relações entre memória, subjetividade e identidade.

## **Desenvolvimento**

Discussões travadas no âmbito da História Pública têm marcado reflexões acerca dos modos de divulgação do conhecimento histórico, assim como de seus usos no ensino da disciplina escolar (FONSECA, 2016). Instituições como arquivos, museus, centros de memória, dentre outras, têm sido locais de reflexão sobre a história e de sua divulgação para o público em geral. Importa, certamente, pensar nos públicos alcançados por estes processos e em como são impactados em sua educação, em sua formação.

Tendo em vista tal horizonte de reflexões, focalizamos neste artigo as potencialidades de uma instituição, como um centro de memória, participar de modo ativo deste complexo processo de constituição de visões de mundo de natureza histórica. E, mais especificamente, no caso particular do Centro de Memória-Unicamp (CMU), pensar as potencialidades de participação nos debates em torno da História Pública por meio de atividades ali desenvolvidas.

O CMU, fundado em 1985, é um órgão autônomo na universidade, integrante do sistema Cocen (Coordenadoria de Centros e Núcleos Interdisciplinares de Pesquisa). Constitui-se como um centro de documentação e pesquisa que se propõe a captar, organizar, preservar, disponibilizar e difundir conjuntos documentais relacionados, preferencialmente, mas não exclusivamente, à cidade de Campinas e região. Fazem parte de seu acervo arquivos pessoais e institucionais e abriga conjuntos documentais de gêneros diversos como textuais, iconográficos, audiovisuais e tridimensionais, referentes aos anos finais do século XVIII até a atualidade. A história local tem se constituído como um eixo norteador de inúmeras pesquisas realizadas a partir destes conjuntos documentais.

Enquanto uma instituição pública detentora de significativo acervo referente à história de Campinas, o CMU tem desenvolvido formas de atuação, de produção de conhecimento que permitem inscrevê-las no âmbito da História Pública, seja por uma prática deliberada de facilitação do acesso à documentação, seja pela construção de modos de divulgação de conjuntos documentais e de pesquisas produzidas em torno de temáticas relacionadas a processos sociais, culturais e políticos existentes na cidade.

Cabe ressaltar que foi ampliado, principalmente no último ano, um setor de difusão cultural que guarda muitas possibilidades de atuação no campo da história pública: divulgação de itens documentais por meio de redes sociais, apresentação de temáticas que

podem ser abordadas a partir de determinados conjuntos de documentos, sugestões pedagógicas, produção de material sobre patrimônio cultural dirigido aos três níveis da Educação Básica, realização de exposições, visitas orientadas, produção de vídeos curtos e podcasts sobre pesquisas realizadas, trazendo abordagens diversas acerca de diferentes aspectos da história da cidade. São atividades de divulgação dirigidas ao público em geral e que, certamente, contribuem para alargar as condições de debates públicos sobre conhecimentos históricos na cidade. A disponibilização de acervos pertencentes a arquivos e centros de memória para um público mais amplo alimenta a circulação de uma história que se torna pública neste emaranhamento cultural de visões/percepções sobre o tempo, a memória, as relações sociais. Práticas de história pública afetam a constituição de uma consciência histórica, articulam-se com memórias individuais e coletivas.

No entanto, gostaríamos de destacar aqui as possibilidades abertas por um trabalho colaborativo com um público específico, qual seja, aquele formado por professores e estudantes dos anos iniciais da Educação Básica. Acreditamos ser este um público bastante importante de ser acolhido e envolvido num processo compartilhado de discussão sobre a história local, embora esta perspectiva seja pertinente e necessária em todos os níveis da escolaridade. Oferecer possibilidades a estes estudantes, em seus momentos iniciais de escolarização, de problematizarem e refletirem sobre diferentes espaços e tempos da cidade em que habitam, inscreve-se em processos de educação do olhar, educação de suas sensibilidades na direção do interesse pelo mundo à sua volta, por outros sujeitos (CALLAI, 2005; GALZERANI, 2013b; KOLB-BERNARDES, 2010). Pensamos que se trata de despertar nestes estudantes o interesse por questões relativas ao espaço público no início de um processo de educação para a alteridade e de criação de condições para o desenvolvimento do pensamento numa perspectiva histórica.

Entre outubro de 2018 e outubro de 2020 coordenamos um projeto de extensão, intitulado *Patrimônio, memória e educação: outros olhares para o ensino de história local*, visando aproximar do CMU professores e estudantes dos anos iniciais da Educação Básica, a fim de que visualizassem a possibilidade de utilização de documentos arquivísticos em suas atividades relacionadas ao ensino de História. Observávamos que um centro de documentação, como o CMU, não fazia parte do universo de atuação destes professores e nem de seus estudantes. Concebendo um centro de memória como espaço cultural, um lugar de pesquisa e também de aprendizagem da História, discutimos em nossos encontros com os

professores formas de interação com a documentação ali abrigada, descortinando-se atividades significativas de ensino e aprendizagem da história diante de uma variedade de histórias e memórias participantes das configurações do espaço urbano da cidade de Campinas e articuladas a diversos documentos ali disponibilizados para acesso do público em geral. Além de pretender propiciar o contato com diferentes documentos de arquivo, este projeto de extensão também apresentava como objetivo o estímulo a discussões a respeito do patrimônio cultural e de suas potencialidades para a construção de concepções plurais de memória e de história.

No interior deste projeto de extensão, desenvolvemos atividades associadas ao ensino da História, de forma colaborativa e dialógica, com escolas públicas estaduais do distrito de Barão Geraldo, pertencente ao município de Campinas. Cabe ressaltar que a seleção das unidades escolares se deu a partir de uma busca ativa: os coordenadores estabeleceram contatos com equipes gestoras de inúmeras instituições que atuam exclusivamente com os anos iniciais do Ensino Fundamental. Dentre os convites e esclarecimentos encaminhados, apenas duas escolas aderiram formalmente ao projeto, a saber: Escola Estadual Professora Maria Alice Colevati Rodrigues e Escola Estadual Físico Sérgio Pereira Porto. Ao somarmos todas as pessoas diretamente envolvidas nas duas escolas, chegamos ao número de 20 (vinte) profissionais da educação básica (incluindo diretoras, coordenadoras pedagógicas e corpo docente) e aproximadamente 130 (cento e trinta) estudantes.

No que tange às atividades desenvolvidas, realizamos encontros nas próprias escolas, com a presença da direção e das coordenadoras pedagógicas, que nos cederam diversos momentos de suas reuniões regulares. As discussões aconteciam no formato de rodas de conversa, em que os participantes eram estimulados a trocar suas experiências, dúvidas e inquietações. Alguns encontros aconteceram na Universidade tanto para apresentação e discussão dos referenciais teóricos do projeto quanto para visita orientada ao CMU, na qual buscamos apresentar os acervos e a dinâmica interna de trabalho de um centro de documentação. Pudemos, então, experienciar situações variadas e sugestivas de produção de conhecimento histórico educacional, o que também nos permitiu reflexões sobre as relações entre ensino de História e História Pública.

Embora o lugar social ocupado pelo professor da Educação Básica sofra desvalorizações por parte de diversos setores da sociedade, cabe reconhecer, entretanto, seu valor estratégico, na medida em que a maioria da população brasileira é formada pela escola

pública (PENNA; SILVA, 2016). Acompanhamos os professores Fernando Penna e Renata Aquino da Silva (2016, p. 199), em especial quando afirmam que “esta é a escola à qual a maior parte dos brasileiros pode ter acesso e, portanto, a que possui o maior poder de transformação da nossa realidade e inserção no espaço público”.

Os referenciais teóricos e metodológicos deste projeto de extensão estavam ancorados, prioritariamente, em reflexões de Walter Benjamin (1987; 2006) sobre o tempo, a memória e a cidade moderna, nas discussões do antropólogo José Reginaldo Santos Gonçalves (2002; 2005) sobre patrimônio cultural e também nos escritos da historiadora Maria Carolina Bovério Galzerani (2008; 2012; 2013c) acerca do patrimônio, da história local e do ensino de História.

### **Diálogos reflexivos, práticas educacionais possíveis**

Tratar de história local, patrimônio cultural e ensino de História é abordar a cidade, seus espaços de memória, os diversos sujeitos que participaram e participam cotidianamente de sua construção. As reflexões de Gonçalves acerca do patrimônio cultural oferecem fundamentação para o alargamento da compreensão de sua natureza social, política, histórica. Aprofundando esta compreensão, o antropólogo esclarece:

[...] os patrimônios culturais são estratégias por meio das quais grupos sociais e indivíduos narram sua memória e sua identidade, buscando para elas um lugar público de reconhecimento, na medida em que as transformam em “patrimônio”. Transformar objetos, estruturas arquitetônicas e urbanísticas em patrimônio cultural significa atribuir-lhes uma função de “representação”, que funda a memória e a identidade (GONÇALVES, 2002, p. 121).

Pensar o patrimônio na relação com o cotidiano da vida social implica em estabelecer referências às experiências pessoais e coletivas dos diversos grupos sociais. A atribuição de significados, de sentidos a objetos, lugares, rituais, festas está na base do reconhecimento da legitimidade de um dado patrimônio de uma coletividade. Gonçalves concebe os patrimônios como “instrumentos de constituição de subjetividades individuais e coletivas”, e que se revestem de importância para uma atuação na direção de “reconhecimento social e político” destes sujeitos no espaço público.

Esta perspectiva de abordagem do patrimônio cultural sugerida pela leitura de Gonçalves abre caminho para inúmeras possibilidades de reflexão e de atuação no campo do

ensino da história local, tanto em situações formais nos espaços escolares quanto informais em outros espaços educativos. O espaço público de uma cidade, concebido como um espaço recoberto por temporalidades diversas, apresenta-se, também, atravessado por uma diversidade de sujeitos, de pontos de vista, de memórias, em constantes disputas pelo reconhecimento de sua presença. Além do patrimônio cultural, outras perspectivas identitárias geram embates em complexos cenários urbanos, como é o caso de Campinas. Questões relativas ao trabalho, minorias raciais, gênero e desigualdades sociais podem ser levantadas a partir da rememoração dos sujeitos coletivos, suas experiências vividas e potenciais contranarrativas (IPEA, 2015; MEDEIROS; PINHEIRO, 2018; RAMOS, 2011).

Assim, paralelamente aos diálogos estabelecidos com os professores dos anos iniciais da Educação Básica acerca do uso de documentos em sala de aula, dos cuidados relacionados à observação dos critérios de organização de um acervo e às condições de produção dos documentos selecionados, foram discutidas, por meio de textos de apoio, concepções de história, memória, documentos e patrimônio cultural.

Constatamos a forte presença, ainda, de visões de história tradicionais, de cunho positivista, assentadas na concepção de uma história cronológica, recheada por acontecimentos que se sucedem linearmente no tempo por meio de relações entre causas e efeitos. Visões de história que circulam amplamente e se reproduzem nas diversas instâncias do social. A abordagem da temática da história local e do patrimônio cultural abriu condições de problematização destas concepções.

É importante ressaltar que nestes momentos havidos de discussão coletiva, os participantes puderam trocar suas experiências e conhecimentos, como também manifestar dúvidas, inquietações, angústias, sugerir demandas e propor encaminhamentos de atividades pedagógicas. Foi possível constatar que se realizam muitas trocas de saberes no interior de um processo de ensino e aprendizagem – saberes acadêmicos e profissionais do professor, saberes advindos da experiência social e familiar dos estudantes, visões diversas sobre o mundo, a sociedade, que circulam pelos meios de comunicação. Em reflexão a respeito, Ferreira e Penna (2018, p. 113-114) ressaltam:

Durante a aula de História, a dinâmica desenvolvida a partir das experiências de troca de saberes, da circulação do conhecimento, da preocupação com a divulgação e da criticidade do saber histórico, são aspectos relevantes para a história pública.

Não podemos deixar de concordar com os referidos autores ao afirmarem que “na sala de aula, portanto, se desenvolvem práticas de história pública com intensa atividade intelectual” (idem, p. 114).

A partir desta perspectiva de compreensão da pluralidade de circunstâncias presentes no espaço de uma sala de aula, pudemos observar que a disponibilização de variadas fontes documentais, especialmente as fotográficas, pertencentes ao acervo do CMU, abriu caminho para o exercício de leituras mais plurais relativas à história da cidade e de seus diferentes sujeitos e grupos sociais.

De forma similar, o encaminhamento de abordagens em torno do patrimônio cultural proporcionou percepções de outras maneiras que poderiam facultar o envolvimento dos estudantes em estudos sobre patrimônios a serem reconhecidos e preservados, para além daqueles oficialmente reconhecidos por órgãos municipais. As discussões sobre patrimônio cultural proporcionadas pelo antropólogo José Reginaldo Gonçalves, em vários de seus artigos, contribuíram, como já apontado, para a ampliação da compreensão desta noção.

Assim, surgiram sugestões de atividades com determinadas formas de patrimônio que passaram a ser visualizados como tal. Acervos escolares, fotografias com registro de atividades desenvolvidas pelos estudantes e seus familiares, planejamentos e anotações de aulas dos professores, prontuário de professores e funcionários, livros de presença são exemplos de itens que foram considerados por muitos professores participantes um patrimônio documental portador de histórias e memórias da instituição escolar, ultrapassando-se o equívoco da designação de “arquivo morto” para uma boa parte desta documentação.

Outra frente de atividades sugeridas foi conduzida no sentido de estimular os estudantes a observarem mais detidamente seus espaços de moradia – incluindo as comunidades, os bairros, etc. –, e procurassem perceber lugares de significação coletiva, aos quais os moradores atribuíssem uma valoração que indicasse a representatividade de uma memória afetiva a ponto de serem considerados um patrimônio cultural da respectiva comunidade por simbolizarem, de algum modo, situações de significado existencial e cultural vivenciadas coletivamente.

Foi iniciada uma experiência de organização e identificação de um grande acervo de fotografias, depositado em uma das escolas participantes, com a colaboração de estudantes universitários bolsistas integrantes do projeto de extensão. Trabalhar com a história da escola

por meio de temáticas diferenciadas em cada uma das séries dos anos iniciais, com a utilização dos documentos da própria unidade escolar, mas também, com entrevistas e depoimentos dos próprios alunos, de familiares, funcionários e ex-alunos, configurou-se como uma perspectiva bastante sugestiva e apropriada de abordagem do ensino de História nos anos iniciais, o que também poderia desencadear a interrelação com outras temáticas pertinentes à história da cidade, de seus bairros, de seus diferentes grupos sociais.

Outras alternativas muito instigantes de trabalho com os professores no campo do ensino de História foram discutidas com uma das escolas em torno da possibilidade de criação de um centro de memória escolar, virtual, alimentado com a coleta de depoimentos de diferentes sujeitos que tiveram algum tipo de envolvimento, direto ou indireto, com a instituição em questão. Trazer as memórias de funcionários antigos, há muitos anos ali trabalhando, acerca de diversos momentos vivenciados naquela unidade escolar, seja com os próprios estudantes, suas famílias ou com acontecimentos ocorridos no bairro—onde está localizada. Além de familiares e ex-estudantes ainda presentes no entorno, entrevistas com moradores os mais diversos daquele bairro também foram aventadas. O material decorrente destas entrevistas, que seriam realizadas ao longo do ano, deveria ser recolhido e depositado nesta espécie de centro de memória virtual a ser criado na escola, disponível para utilização pelos professores em suas aulas como suporte para abordagem de muitos temas relativos à história da escola, do bairro, da cidade<sup>2</sup>.

Memórias relativas a diversos momentos da vida de uma escola com mais de trinta anos de existência, relatos a respeito das transformações urbanas ocorridas nas suas imediações, hábitos e costumes que se mantiveram e outros que se alteraram, histórias de vida de mulheres e também de negros em diversas ocupações e posições na vida social, de imigrantes, migrantes e até de refugiados que buscaram o bairro e também a escola como seus locais de vivência. Contato com diferentes atividades profissionais, questões ambientais e sociais, situações de emprego e desemprego. Todas estas possibilidades, percebidas como factíveis, apontavam para uma perspectiva de trabalho que concebia os eventuais colaboradores a serem entrevistados como sujeitos históricos cujas histórias e memórias importavam, tinham relevância.

---

<sup>2</sup> Infelizmente, a realização efetiva destas atividades de entrevistas e recolha de depoimentos que seriam utilizados pelos professores em suas atividades com os estudantes foi interrompida em virtude das preocupações da direção da escola e dos participantes do projeto pela situação de pandemia, permanecendo a sugestão de sua continuidade quando as condições sanitárias assim o permitirem.

O alargamento da visão de mundo dos estudantes que viessem a ter contato com todas estas histórias e memórias, como também uma educação de seu olhar e de suas sensibilidades em relação a posturas de respeito e tolerância diante de “outros”, de diferentes no espaço público urbano, constituíam-se em fortes expectativas para nós, participantes destas discussões.

Quanto aos professores presentes nos encontros coletivos, pudemos observar sinais de deslocamentos significativos em relação a posicionamentos anteriores. Presenciamos relatos de algumas modificações efetuadas em atividades desenvolvidas com seus estudantes no sentido de propiciar-lhes mais espaço para colocarem suas questões e comentários reflexivos. Em encontros havidos, foi possível observar uma ampliação das percepções das possibilidades de abordarem as histórias da cidade, da escola, dos bairros dos estudantes, trazendo para a sala de aula histórias e memórias de sujeitos comuns, anônimos, de mulheres, de negros, migrantes. Para vários professores, era o reconhecimento da legitimidade e da importância da presença de uma diversidade de sujeitos como objeto de estudo da história local. Foi possível observar, também, um entendimento mais crítico de uma concepção de história cronológica, ainda muito presente em inúmeras escolas. Discussões em torno de documentos fotográficos abriram caminho para muitos dos docentes presentes compreenderem de forma mais apurada tanto a complexidade das relações entre presente e passado quanto as condições de produção destes documentos.

Deste modo, implicações percebidas do projeto de extensão realizado na formação dos professores dos anos iniciais da Educação Básica nos permitiu maior clareza das articulações entre esta formação e a participação em processos de construção de uma memória social e no despertar de uma sensibilidade histórica frente a temáticas pertinentes à história da cidade.

### **Considerações finais**

A abordagem da história local sob o prisma do patrimônio cultural mostrou-se como uma possibilidade de abertura para o contato com diferentes sujeitos, com a diversidade social e cultural de nossa sociedade. A aproximação com a existência de visões sociais diversas, de interesses associados a determinados grupos sociais oportunizam a construção de uma visão mais ampliada e complexa da cidade. A percepção da relatividade de critérios

de valorização de algumas formas de patrimônio em detrimento de outras incide em relações de pertencimento, alargamento de autoestima, propiciando o aguçamento de sensibilidades diante do espaço público e do reconhecimento da legitimidade da presença de sujeitos outros neste espaço.

De alguma maneira, foram vivenciadas oportunidades de construção de outras narrativas com relação à história da cidade ao se propor retirar da invisibilidade social determinadas histórias, tornando-as presentes no âmbito da constituição de uma memória social. Seja por meio da análise de documentos arquivísticos, seja por meio da recolha de diversos relatos acerca de experiências vividas de sujeitos diversos, observou-se que outras narrativas, expressando outros olhares sobre determinados momentos do passado da cidade, poderiam estar representadas nos espaços escolares, trazendo questões significativas e relevantes do presente, diferenciando-se de “narrativas de celebração do passado” (KOYAMA, 2018).

Leituras de ensaios de Walter Benjamin a respeito do tempo, das relações entre presente e passado, nos inspiraram no encaminhamento destas discussões. A crítica benjaminiana do tempo cronológico, homogêneo e vazio de experiências humanas vividas, trouxe maior amplitude à compreensão da presença de tempos passados em nosso presente. Há passados que assombram, que não passam. Outros, modulados por determinadas narrativas e práticas sociais e culturais, em sua permanência no presente, dificultam a instalação de novas práticas culturais que permitam a emergência de narrativas mais abertas e sensíveis às urgências do tempo presente.

Também preocupada com a não linearidade das relações entre temporalidades, a historiadora Márcia Ferreira (2015, p. 15) aponta que “práticas socioculturais do passado inscritas no espaço/tempo da cidade evocam referências de uma dada memória e história local que pode resultar na exclusão de histórias plurais, de tensões e conflitos”. Narrativas da história local que se constituíram como hegemônicas, mediadas por relações de poder predominantes, tendem a suscitar processos culturais e políticos de apagamentos e silenciamentos de histórias vivenciadas por diferentes sujeitos em outros tempos do espaço urbano. A historiadora Maria de Fátima Guimarães (2015), em análises acerca de práticas de memória e de esquecimento observadas em diversas localidades, propõe pensar a imagem de um processo de colonização do presente pelo passado, no qual a reafirmação contínua de

determinadas versões daquela história local impele o presente a se tornar refém da evocação de um tempo passado idealizado.

Sob estas perspectivas de reflexão, o ensino de História pode ser um espaço de construção de um olhar crítico e sensível para as representações do passado que circulam em nosso presente, olhar este que favoreça leituras plurais e imaginativas deste passado, enfrentando a questão sobre as formas pelas quais o passado vem sendo utilizado. É preciso reconhecer que há muitas maneiras de considerar a história. Neste sentido,

Pode-se pensar que é possível recuperar o passado tal como ele se deu e que fazer história é trazê-lo para o presente, tal como fazem os meios de comunicação, ou, ao contrário, que fazer história é produzir uma reinterpretação imaginativa desse passado, presumindo o tempo vivido pelos homens de outrora. Nessa perspectiva, parte-se do pressuposto de que sempre será produzida uma interpretação repleta das significações construídas a partir do presente e das subjetividades dos que constroem atos narrativos sobre o passado (BARBOSA, 2016, p. 129).

O ensino de História pode também ser concebido como um espaço/tempo de fronteira, como um entrelugar, na sugestiva expressão utilizada por Everardo Paiva de Andrade e Nivea de Andrade (2016, p. 183). De acordo com estes professores, a comunidade escolar, nas fronteiras do ensino de História, “se movimenta em temporalidades disjuntivas, entre significações de passado e presente, entre conhecimentos historiográficos e memórias locais, entre histórias de vida e significações coletivas”, produzindo movimentações que vivenciam a diferença, a diversidade.

O aprendizado de história, desde os primeiros anos da escolaridade, assume uma especial importância se conduzido de forma dialógica com as experiências de vida trazidas pelos estudantes. Em nosso contato com os professores dos anos iniciais, foram desenhadas possibilidades de maior proximidade com a diversidade de experiências humanas se movimentando no espaço da cidade, passando por transformações ou ancorando permanências, produzindo condições destes estudantes pensarem historicamente. E nestes contatos – importante destacar – vivenciou-se a construção compartilhada de conhecimentos históricos escolares a partir das interações havidas em torno de reflexões desencadeadas pelo acesso, propiciado pelo CMU, aos diversos itens documentais selecionados.

Tornada mais visível, a dimensão pública do ensino de História potencializa sua participação nas disputas de narrativas no espaço público, fazendo parte da produção da cultura, com perspectivas de interferência – mesmo que discretas, sutis e pouco perceptíveis

– nas movimentações tensas dos processos de constituição de visões de mundo. E, de algum modo, fez-se também mais visível o caráter público das frentes de atuação e de divulgação do conhecimento histórico por parte de um centro de memória. Dimensões públicas, e claramente políticas, de processos educacionais.

## Referências

- ANDRADE, E. P.; ANDRADE, N. História Pública e Educação: tecendo uma conversa, experimentando uma textura. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 175-184.
- ARFUCH, L. **Memoria y autobiografia**. Exploraciones en los limites. Buenos Aires, Argentina: Fondo de Cultura Económica, 2013.
- \_\_\_\_\_. Narrativas en el país de la infancia. **ALEA**, XVIII (3), p. 544-560, set./dez 2016.
- \_\_\_\_\_. Problemáticas de la identidad. In: ARFUCH, L., CATANZARO, G.; CORI, P. D.; PECHENY, M.; ROBIN, R.; SABSAY, L.; SILVESTRI, G. **Identidades, sujetos y subjetividades** (Volume 2). Buenos Aires, Argentina: Prometeo Libros, 2005, p. 21-43.
- BARBOSA, M. Imprensa e História Pública. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p.121-131.
- BENJAMIN, W. **Passagens**. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.
- \_\_\_\_\_. **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1987 (Obras escolhidas; v. 1).
- CALLAI, H. C. Aprendendo a ler o mundo: a geografia nos anos iniciais do ensino fundamental. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 25, n. 66, p. 227-247, maio/ago. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622005000200006>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v25n66/a06v2566.pdf>>. Acesso em: 11 jul. 2020.
- FERREIRA, M. R. R. **História, memória e educação das sensibilidades: o processo de patrimonialização da Casa Lambert de Santa Teresa - ES**. 2015. 190f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.
- FONSECA, T. N. L. Ensino de História e História Pública. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 185-194.
- FUNDAÇÃO INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (IPEA). **Retrato das desigualdades de gênero e raça**. Brasília: IPEA, 2015. Disponível em: <[www.ipea.gov.br/retrato](http://www.ipea.gov.br/retrato)>. Acesso em: 10 set. 2020.
- GAGNEBIN, J. M. **História e narração em Walter Benjamin**. São Paulo: Perspectiva, 2004.
- \_\_\_\_\_. **Lembrar escrever esquecer**. São Paulo: Editora 34, 2006.
- GALZERANI, M. C. B. Memória, cidade e educação das sensibilidades. **Resgate: Revista Interdisciplinar de Cultura**, Campinas, v. 20, n. 23, p. 1-6, jan./jun. 2012. DOI: <https://doi.org/10.20396/resgate.v20i23.8645722>. Disponível em:

- <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/resgate/article/view/8645722>>. Acesso em: 22 jan. 2020.
- \_\_\_\_\_. Pesquisa em ensino de História: saberes e poderes na contemporaneidade. In: SILVA, M. A. da (Org.). **História: que ensino é esse?** Campinas: Papyrus, 2013a, p. 235-252.
- \_\_\_\_\_. Escola e conhecimento de História e Geografia: uma disciplina acadêmica e a educação das sensibilidades. **Antíteses**, Londrina, v. 6, n. 12, p. 126-147, jul./dez. 2013b. DOI: <https://doi.org/10.5433/1984-3356.2013v6n12p126>. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses/article/view/13345>>. Acesso em: 30 out. 2020.
- \_\_\_\_\_. Práticas de ensino em projeto de educação patrimonial: a produção de saberes educacionais. **Pro-posições**, Campinas, v. 24, n. 1 (70), p. 93-107, jan./abr. 2013c. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072013000100007>. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01033072013000100007&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S01033072013000100007&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em 28 fev. 2020.
- \_\_\_\_\_. Memória, tempo e história: perspectivas teórico-metodológicas para a pesquisa em ensino de história. **Cadernos CEOM**, Chapecó, v. 21, n. 28, p. 15-31, 2008. Disponível em: <<http://pegasus.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/rcc/article/view/152/0>>. Acesso em: 11 abr. 2020.
- \_\_\_\_\_. Imagens entrecruzadas de infância e de produção de conhecimento histórico em Walter Benjamin. In: FARIA, A. L. G. de; DEMARTINI, Z. B. F. de; PRADO, P. (Orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. Campinas: Autores Associados, 2002, p. 48-68.
- GAY, P. **A experiência burguesa da Rainha Vitória a Freud: a educação dos sentidos**. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.
- GONÇALVES, J. R. S. Monumentalidade e cotidiano: os patrimônios culturais como gêneros de discurso. In: OLIVEIRA, L. L. (Org.). **Cidade: história e desafios**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2002, p. 108-123.
- \_\_\_\_\_. Ressonância, materialidade e subjetividade: as culturas como patrimônios. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 11, n. 23, p. 15-36, jan./jun. 2005. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-71832005000100002>. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-71832005000100002&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-71832005000100002&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 11 mar. 2020.
- GUIMARÃES, M. F. Patrimônio Cultural e Ensino de História: problematizando a colonização do presente pelo passado. In: ZAMBONI, E.; GALZERANI, M. C. B.; PACIEVITCH, C. (Orgs.). **Memória, Sensibilidades e Saberes**. Campinas, São Paulo: Editora Alínea, 2015, p. 90-102.
- HADLER, M. S. D. **Trilhos de modernidade: memórias e educação urbana dos sentidos**. São Paulo: Letra e Voz, 2018.
- KOLB-BERNARDES, R. Segredos do coração: a escola como espaço para o olhar sensível. **Cadernos Cedes**, Campinas, v. 30, n. 80, p. 72-83, jan./abr. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622010000100006>. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v30n80/v30n80a06.pdf>>. Acesso em: 22 mar. 2020.

- KOYAMA, A. C. Lembranças, Esquecimentos e Narrativas: questões incômodas sobre história e memória na educação e nos arquivos. In: PARRELA, I. D.; KOYAMA, A. C. (Orgs.). **Arquivos, Arte & Educação: diálogos nas fronteiras do conhecimento**. Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação, Programa de Pós-graduação em Ciência da Informação, 2018, p. 11-25.
- LÖWY, M. A filosofia de história de Walter Benjamin. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 16, n. 45, p. 199-206, maio/ago. 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-40142002000200013>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a13.pdf>>. Acesso em: 11 dez. 2020.
- \_\_\_\_\_. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MEDEIROS, M.; PINHEIRO, L. S. Desigualdades de gênero em tempo de trabalho pago e não pago no Brasil, 2013. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 33, n. 1, p. 161-187, jan./abr. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/s0102-699220183301007>. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/se/v33n1/0102-6992-se-33-01-159.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2020.
- PENNA, F. A.; SILVA, R. C. A. As operações que tornam a história pública: a responsabilidade pelo mundo e o ensino de história. In: MAUAD, A. M.; ALMEIDA, J. R.; SANTHIAGO, R. (Orgs.). **História Pública no Brasil: sentidos e itinerários**. São Paulo: Letra e Voz, 2016, p. 195-205.
- PENNA, F. A.; FERREIRA, R. A. O trabalho intelectual do professor de História e a construção da educação democrática: práticas de história pública frente à Base Nacional Comum Curricular e ao Escola Sem Partido. In: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (Orgs.). **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 109-127.
- RAMOS, D. Pesquisas de uso do tempo: um instrumento para aferir as desigualdades de gênero. In: BONETTI, A; ABREU, M. A. (Orgs.). **Faces da desigualdade de gênero e raça no Brasil**. Brasília: Ipea, 2011, p. 17-43.
- RICOEUR, P. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.
- SEIXAS, J. A. Percursos de memória em terras de História: problemáticas atuais. In: BRESCIANI, S.; NAXARA, M. (Orgs.). **Memória e (res)sentimento: indagações sobre uma questão sensível**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2001, p. 37-58.
- \_\_\_\_\_. Os tempos da memória: (des)continuidades e projeção. Uma reflexão (in)atual para a História? **Projeto História**, São Paulo: EDUC, n. 24, 2002, p. 43-63.
- WANDERLEY, S. Didática da História escolar: um debate sobre o caráter público da História ensinada. In: ALMEIDA, J. R.; MENESES, S. (Orgs.). **História Pública em debate: patrimônio, educação e mediações do passado**. São Paulo: Letra e Voz, 2018, p. 94-108.



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education.

Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Plataforma) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.191-200>

*Dossiê*



## Entrevista com Sonia Wanderley

Por:

**Marta Gouveia de Oliveira Rovai**, Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP), Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO), da Universidade de São Paulo e do Formatio (Processos de Formação e Profissionalidade Docente (Formatio/UNIFAL), Integrante da Rede Brasileira de História Pública, [martarovai88@gmail.com](mailto:martarovai88@gmail.com) e **Kenia Gusmão Medeiros**, Doutora em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). Pesquisadora do (NEP-TECC/IFG) [kenia.medeiros@ifg.edu.br](mailto:kenia.medeiros@ifg.edu.br)

---

**Submissão:** 2021-05-04. **Aprovação:** 2021-05-06. **Publicação:** 2021-05-31.

---

Sonia Maria de Almeida Ignatiuk Wanderley é doutora em História pela Universidade Federal Fluminense (2005). Possui graduação em Comunicação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1979) e em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1983), com mestrado em História pela Universidade Federal Fluminense (1995). Desde 2020 é professora titular da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Em sua trajetória como pesquisadora tratou de temas importantes como as relações entre cultura histórica, mídia e ensino de História, e desenvolveu projetos voltados à criação do Centro de Memória Audiovisual da Uerj e à formação de professores, a partir de debates sobre o conhecimento pedagógico dos conteúdos e a inclusão de tecnologia nas salas de aula. Membro da Rede Brasileira de História Pública e autora de vários livros, capítulos e artigos, suas contribuições também figuram como referências teóricas para muitos estudos sobre as relações entre História Pública e o Ensino de História.

Como organizadoras deste dossiê, convidamos esta grande intelectual para desenvolver algumas das questões mais significativas relacionadas às suas reflexões sobre ensino de História e História Pública, acrescentando o desafio de pensá-las sob problemática de gênero. Pelas dificuldades encontradas pela pandemia, nossa entrevista foi realizada por meio virtual, mas isso não impediu que a pesquisadora e professora nos



provocasse com suas respostas bem articuladas e sensíveis sobre os temas, contribuindo para os estudos e para as práticas de ensino. Com alegria agradecemos à Sônia Wanderley pela oportunidade e pela generosidade com que respondeu a nossas perguntas.

**Marta e Kênia:** Profa. Sonia, em primeiro lugar queremos agradecer o seu aceite para conceder esta entrevista, o que muito nos honra. Para dar início à nossa conversa, contem-nos sobre como, tendo trabalhado anteriormente com as relações entre mídia e cultura política, você se aproximou dos debates de ensino de história ao longo de sua trajetória profissional.

**Sônia:** Marta e Kênia, é um prazer participar dessa entrevista em um dossiê que propõe a discussão da interrelação de questões fundamentais no contexto contemporâneo para que haja um ensino escolar de História realmente significativo. Bem, minha primeira formação foi em jornalismo (Comunicação – UFRJ) no final da década de 1970. Quando terminei o curso, o país entrava em um período de lutas mais acirradas pelo retorno do Estado de Direito e eu, com 22 anos, participante ativa do movimento estudantil, só queria me sentir mais preparada para desenvolver um jornalismo de cunho social. Escolhi ficar na Universidade e realizar o curso de História, na UERJ, pois eu trabalhava durante o dia e tinha que frequentar um curso noturno. Foi no final do curso que me percebi professora e abandonei o trabalho no jornalismo para me dedicar à docência em História. A escolha pela realização do mestrado em História foi, portanto, um caminho natural. Contudo, as questões políticas contemporâneas e a influência da mídia na produção de significados continuou sendo a questão que mobilizou minha reflexão até mesmo no Doutorado. Mas, a docência no Colégio de Aplicação da UERJ (CAp/UERJ) e na licenciatura me levou a pensar sobre a responsabilidade de se ensinar história e participar da formação de

professores em uma Unidade acadêmica que tinha a função de produzir conhecimento acerca do “ensino de...”, muito antes das didáticas específicas serem discutidas com alguma independência na Educação e, menos ainda, no campo historiográfico. Foi exatamente essa situação que me fez incluir os debates de ensino de história às questões que já me mobilizavam. Da cultura política, passei a refletir sobre a cultura histórica e a produção de sentido de diferentes narrativas históricas carreadas para a sala de aula e interferindo na singularidade do que chamamos conhecimento histórico escolar. A minha formação teórica em História e minha ligação com a historiografia me motivaram a investigar por que essas questões à época não eram vistas como problemas historiográficos, aproximando-me no início dos anos 2000 da Didática da História como é pensada por Bergmann, Rüsen e outros teóricos de História alemães. Por fim, a perspectiva didático-histórica de afirmar a dimensão didática como intrínseca ao conhecimento histórico e, a partir dessa premissa, produzir significado na vida prática, no cotidiano das pessoas me mobiliza a relacionar os estudos sobre aprendizagem histórica à história pública.

**Marta e Kênia:** Nos últimos anos, você se aproximou da Rede Brasileira de História Pública procurando sinalizar as potencialidades da interface entre história pública, ensino de História e a educação histórica. Como você entende a história pública e que contribuições ela pode trazer para professores e estudantes?

**Sonia:** Para mim o ensino de história escolar deve ser pensado como um conjunto de fazeres e reflexões que tem como objetivo principal a formação de pessoas que se vêm como sujeitos autônomos e participativos do mundo no qual estão inseridos. Isso, necessariamente, não significa dizer que a escola, em especial o ensino de história, vai transformar esses sujeitos em super-heróis defensores de valores x ou y. Significa, isso sim, que considero a escola e o ensino de história escolar como território e espaço de aprendizagem com potencialidades para libertar e transformar por meio da razão, do afeto e do diálogo de ideias. Relacionar essas dimensões nos dias de hoje é coisa cada vez mais complicada. Há um discurso, como sabemos, que aparta invés de aproximar, que nega a função da ciência na resolução das angústias e necessidades de cada um. Aliás, essa é uma das razões da “crise da civilização” do momento: problemas vistos como individuais e soluções também. Por isso, os meus valores, as minhas certezas, a minha sobrevivência. Esse distanciamento entre o todo – sociedade – e as partes – indivíduos – é esclerosante e limitador da capacidade humana de reagir pela transformação social.

Bem, o que isso tudo tem a ver com história pública? Se eu considero que educar é um processo dialógico, educar é comunicar. Por meio da comunicação, sujeitos ensinam e aprendem na escola. Compartilham experiências e expertises. Debatem e refletem sobre as coisas do mundo. Quando essas reflexões são mediadas pela metódica do conhecimento histórico estamos fazendo história pública. No espaço escolar se encontram um profissional de História e públicos com interesses e experiências de vida e demandas por orientação diversos. Ao professor/historiador público cabe pensar como relacionar a sua expertise a essas demandas sociais de forma que a perspectiva de orientação resultante dessa ação tenha potencial para emancipar, criar identidade, transformar. Para isso, esse profissional tem que estar preparado para falar “idiomas estrangeiros”, a cultura juvenil nem sempre se pauta pelos princípios da formação intelectual ou geracional do docente e a cultura escolar é muito mais complexa do que supõe a vã filosofia dos nossos cursos de formação docente; trilhar “caminhos singulares”, o conhecimento historiográfico oferece ferramentas importantes ao professor, mas, elas precisam ser ‘aclimatadas’ a novos usos para dar conta da realidade escolar; por fim, “construir pontes” entre conhecimento de base científica e de senso comum, compreendendo que aprendizado histórico não acontece apenas na escola, portanto, temos que estar abertos à cultura histórica do nosso tempo, entendendo que existe uma dimensão didática intrínseca à produção do conhecimento histórico, que não se restringe apenas àquele produzido pelo profissional de História, ou seja o conhecimento historiográfico. É dessa forma que vejo a educação histórica como uma prática de história pública. É importante explicar que o que estou chamando aqui de educação histórica não se confunde necessariamente com o campo de pesquisas que no Brasil assim se autodenomina. Gosto da compreensão de Cerri quando diz que, não fosse isso, educação histórica seria o melhor nome para o que hoje no Brasil definimos como campo do ensino de história. A educação histórica a que me refiro aqui é uma prática de história pública quando pensada na perspectiva didático-histórica. Como nos ensina Cerri, quando se trata de uma situação escolar, a reflexão didático-histórica se aproxima do campo da Pedagogia, mas, no momento em que o raciocínio extrapola esses limites para debater processos de aprendizagem, portanto com enraizamento na vida prática, aí a Teoria da História é conselheira primordial.

**Marta e Kênia:** Os debates sobre história pública têm levantado algumas colocações por parte de alguns professores, que gostaríamos de pontuar. Primeiro, eles se referem ao fato de a história pública fazer parte, intrinsecamente, do ensino de História e, portanto,

defendem a ideia de que esta discussão não tenha trazido nada de novo para se pensar esse campo. Segundo, há apontamentos de que a história pública pode ser escorregadia e trazer problemas, na medida em que pode pulverizar a ideia de que todos possam produzir conhecimento histórico em sala de aula, dissolvendo a autoridade de pesquisadores acadêmicos e professores. Gostaríamos que você se posicionasse quanto a essas colocações.

**Sonia:** São realmente questões bastante complexas. Mereceriam uma discussão mais longa do que me é permitido desenvolver aqui, mas, vamos tentar pontuar considerações que auxiliam a rebater alguns simplismos que teimam em permanecer no cenário da discussão, inclusive acadêmica, sobre história pública. Primeiro, aquela que se refere à própria definição do que queremos dizer com o vocábulo ‘público’ na expressão história pública. É lógico que o significado remete a uma ampliação dos públicos a quem são destinados a produção realizada pelo profissional de História. Essa questão por si só já exige reflexão, afinal, atender significativamente públicos não especialistas e consumidores de diferentes narrativas históricas demanda mobilizar estratégias múltiplas, compreendendo a multidimensionalidade do processo da aprendizagem histórica. Entretanto, a palavra pública aqui carrega prioritariamente, diria, uma outra acepção que remete às ações da esfera pública (espaço da política, da liberdade, do que é acessível a todos), em oposição àquelas da esfera privada (doméstica, de interesses circunscritos), como nos ensina Hannah Arendt. Essa concepção nos leva a ter sempre em mente o sentido político do fazer do profissional de História – seja o pesquisador ou o professor. Como explicitado pelo paradigma disciplinar de Rüsen, ciência se faz na e com a sociedade. Não há sentido para o conhecimento histórico se ele não deixar a esfera privada (dos pares acadêmicos, por exemplo) e retornar à esfera pública (espaço do agir no mundo, da interpretação e aprendizado a partir da experiência). Essa possibilidade está sim presente no ensino escolar de História como potência, mas, quando se fala que a história pública faz parte intrinsecamente do ensino de História, devemos realizar o exercício de pensar os caminhos da constituição didática da disciplina escolar História em nosso país. Ela tem, historicamente, uma práxis de defesa do público no sentido apresentado por Arendt, afirmação da política através da liberdade e igualdade dos cidadãos, ou ela se constrói como narrativa de interesses circunscritos – a gênese da nação, a cidadania como valor absoluto e naturalizado, os conteúdos como fins em si mesmo etc.? Acredito que o ensino escolar de história se estabelece como práxis de história pública quando interrelaciona metódica historiográfica a demandas da vida

prática com o objetivo de orientar e constituir identidades que entendam o que acima definimos como preceitos da esfera pública. Portanto, pensando no binômio ensino-aprendizagem, não basta estar atento às prerrogativas do primeiro termo desse binômio: introduzir metodologias ativas, estar antenado com as novidades historiográficas e do campo da Educação, permitir que o aluno apresente suas ‘opiniões’, estabelecer espaços para as falas divergentes etc. Se tudo isso não considerar a multidimensionalidade (diferentes fontes), a controversidade (diferentes representações) e a pluralidade (diferentes mensagens) do processo de aprendizagem histórica, como dito por Borries, não vai resultar em produção de sentidos que entrelace vida prática e ciência, ou seja, não haverá aprendizado significativo, aquele que prepara o sujeito para agir no mundo, pois, todo esse processo, apesar das boas e necessárias intenções curriculares, do sistema escolar e, por fim, do/a professor/a, não resultará em subjetivação por parte de quem está ali para aprender. No tocante à parte final da pergunta, acredito que há um equívoco na raiz dessa assertiva, qual seja, achar que todo conhecimento histórico é sinônimo de conhecimento historiográfico. As narrativas históricas, aquelas que servem para orientar as ações dos homens por meio da constituição de relações entre passado, presente e futuro, não são exclusividade da História. Além da narrativa historiográfica, metodicamente produzida pela ciência histórica, existem outras originárias de múltiplos espaços de socialização e que também operam significados para o estar no tempo, portanto são carregadas de sentido histórico, embora não necessariamente historiográfico. Dizendo de outra forma, a narrativa historiográfica é também histórica, o inverso nem sempre é verdade. Colocar no centro da discussão a questão da autoridade da narrativa acadêmica no ensino escolar de história acarreta uma série de equívocos. Esquece que o conhecimento histórico escolar não pode ser confundido com o conhecimento histórico acadêmico. Aquele tem uma especificidade que vem de sua imersão em uma cultura singular que é a cultura escolar. Portanto, sinto, mas, teremos sim que ‘desautorizar’ o acadêmico, ele não dá conta das necessidades do ensino escolar. Desta forma, o/a professor/a que se fiar apenas em seus conhecimentos historiográficos para ensinar história escolar, está fadado/a ao fracasso. Não quero com isso afirmar que a metódica historiográfica seja dispensável. Pelo contrário, ela é fundamental! Sem ela, não se desvenda os mecanismos da aprendizagem histórica e assim o ensino escolar de história perde sua potência como motor para uma ação social transformadora pela educação. Mas, o/a professor/a da escola básica não poderá deixar de considerar as diversas ‘produções

de passado’, frutos da cultura histórica contemporânea na qual todos nós estamos mergulhados. Ou seja, terá que dar centralidade às ideias históricas de seus alunos, buscando ferramentas teóricas e metodológicas outras que não apenas às de sua formação como profissional de História. Inclusive, ele terá que ponderar acerca dos equívocos da formação histórica que a história escolar vem oferecendo em nosso país. O trabalho desse professor em sala de aula não pode ser confundido com o historiográfico, embora seja histórico, no sentido que já discutimos. Ninguém está aqui, dessa forma, pulverizando ou dissolvendo a autoridade do conhecimento historiográfico do qual o/a professor/a é o representante na sala de aula da escola básica. O que estamos pontuando é, como diz Rüsen, a necessidade de uma formação para além daquela do campo da teoria e da historiografia para se assumir as funções didático-históricas e pensar o aprendizado histórico, inclusive o escolar. Acredito que muito já está sendo feito nas escolas e nas universidades para desconstruir falsas dicotomias como essa apresentada na pergunta. Essas ações, no meu julgamento, recolocam a dimensão didática como intrínseca à práxis do historiador, sem desconhecer as especificidades do ensino de história e, muito menos, a necessidade de se dar centralidade às especificidades da aprendizagem histórica. Assim fazendo, creio, se resgata o sentido político do conhecimento histórico. É assim que entendo a práxis desenvolvida no ensino escolar de história como prática de história pública.

**Marta e Kênia:** Professora, a BNCC [Base Nacional Comum Curricular] tem sido exemplo das disputas políticas e ideológicas em torno do ensino de História e do papel do professor nos processos decisórios. Exemplo claro da intervenção política na educação foi a restrição ou até mesmo a retirada das palavras sexualidade e gênero deste documento, a partir da pressão de grupos conservadores da sociedade civil, sem a promoção de consulta ou debates com os professores. Como você entende os efeitos decorrentes dessas decisões para a educação histórica, no contexto brasileiro?

**Sonia:** Resumidamente, pode-se chamar tal política de intervenção de cínica e hipócrita. Não há como um verdadeiro profissional de História concordar com esse tipo de intervenção sem subestimar sua consequência - o descolamento do currículo da história escolar da vida real, na medida que desconsidera que, como partes da cultura histórica, tanto a escrita da histórica quanto seu ensino são processos nos quais intervêm questões de poder, de disputa de narrativas e produção de sentido e identidades. Não pode existir neutralidade no ato de ensinar, significando educar. Se como dizia Paulo Freire, educar

exige diálogo, não se pode exercer esse diálogo apagando identidades e escolhas pessoais ou de coletivos em nome de princípios naturalizados, construídos simbolicamente de tal forma que sua historicidade fica esmaecida e, portanto, é perdida sua capacidade de orientar pela compreensão. Parece óbvio, mas, é importante lembrar que conhecer não é compreender. É objetivo da disciplina história escolar auxiliar os alunos no desenvolvimento de consciências históricas que compreendam que posturas sexistas, preconceituosas, racistas são explicáveis historicamente e inadmissíveis nos dias de hoje.

**Marta e Kênia:** Em relação ao ensino sobre a história das mulheres, em suas interseccionalidades de raça, sexualidade e classe, como você entende que as relações entre história pública e ensino de História podem contribuir para romper com os silenciamentos e enquadramentos históricos? O que você diria aos professores quanto às possibilidades de se trabalhar temas tão sensíveis como a hierarquia, a lgbtfobia e mesmo a violência de gênero em contextos tão autoritários, em que estas questões são tratadas como privadas e de forma preconceituosa por setores conservadores da sociedade e até mesmo da escola?

**Sonia:** Bem, eu tenho que retornar ao que respondi antes acerca da forma como devemos significar o adjetivo público quando nos referimos à história pública. Se o compreendemos como relativo à esfera pública – onde se localiza a política, a liberdade, a coisa comum – o ensino de história não pode se esquivar de discutir essas questões se quer efetivamente transformar-se em um território no qual se desenvolvem práticas de história pública. Não considerar a existência dessas identidades no momento de ensinar história é negar a força na produção de sentido que esses pertencimentos possuem. É desconhecer que esses pertencimentos influenciam a compreensão da história de tais indivíduos ou grupos. A sala de aula, ainda mais em dias conservadores como os de hoje, se torna um espaço no qual podemos assistir aquilo que Borries chama de “história em litígio” – os que ali estão não podem deixar seus pontos de vista, objetivos e interesses do lado de fora da escola. Cabe a/ao docente tentar lidar com isso e só quem está no chão da escola sabe como essa é uma tarefa difícil. Na perspectiva didático-histórica, pela qual situo a educação histórica como espaço para e da história pública, ensinar história de forma significativa exige do/a professor/a intervir no processo de aprendizagem e, utilizando-se da racionalidade científica e da historicidade das ações e valores dos homens no tempo, buscar o desenvolvimento das ideias históricas de seus alunos de forma a prevenir o surgimento de identidades que negam o direito de outras identidades diferentes da sua existirem. É claro que essa tarefa não descarta a luta desse profissional como

cidadão. Seu fazer na sala de aula é potente, mas, ao contrário do que dizem os conservadores de plantão no Brasil, não transforma o mundo. A defesa individual e coletiva das ideias que subjazem às práticas aqui apontadas encontra outros espaços para existir/resistir socialmente.

**Marta e Kênia:** Profa. Sonia, de/com que público estamos falando quando tratamos das relações entre história pública, gênero e ensino de História? Como praticarmos uma “atitude historiadora” e pública em sala de aula, levando em conta a diversidade de gênero, sexualidade e raça entre nosso/as aluno/as, e ao mesmo tempo as dificuldades de infraestrutura nas escolas?

**Sonia:** Como disse antes, se temos em vista que um dos objetivos da história escolar é auxiliar no desenvolvimento de identidades que não se constroem a partir da negação de outras, pelo contrário, reconhecem a necessidade da alteridade para sua própria constituição, temos que perspectivar que os efeitos da aprendizagem escolar será muito maior do que aqueles circunscritos ao planejamento curricular. Uma aprendizagem significativa pode ter seus efeitos multiplicados, como parte da cultura histórica, nas ações/orientação de pessoas e coletividades fora da escola, nos espaços nos quais os alunos vão continuar se socializando e aprendendo história. Contudo, é bom lembrar dos nossos limites também. Exatamente por fazer parte da cultura histórica, o aprendizado histórico escolar disputa a hegemonia na produção de significados com outros aprendizados históricos oriundos de instâncias variadas, com capacidades diferenciadas na produção de sentidos para a qual mobilizam tradições, memória, valores legitimados pelo senso comum e, até mesmo, a força do poder econômico e de interesses políticos. Portanto, nem sempre o conhecimento, o carisma do/a professor/a e a força do diálogo bastam para superar as tais identidades não razoáveis, de que fala Cerri. Ele mesmo nos diz que o fato de que na escola possamos aprender a reconstruir as condições históricas da opressão, não garante que o aluno vá se engajar na superação dessas condições. Conhecer não é, necessariamente, compreender como gostaríamos que fosse. O aprendizado histórico não é apenas um processo cognitivo, ele também é determinado por pontos de vista emocionais, estéticos e de outras naturezas, nos diz Rüsen. Portanto, entramos em um campo de disputas de sentido, a ‘história em litígio’ de Borries. Se aprender é um processo dialógico, é, ao mesmo tempo, uma operação de subjetivação, ou seja, tem a ver com a forma como o sujeito aprendiz vai relacionar o que está ‘aprendendo’ na escola com outros aprendizados que formam sua consciência histórica.

O que nos resta, como professores, é ser capaz de mobilizar o conhecimento científico – histórico e de outras áreas – de forma a gerar potência suficiente para a complexificação das ideias históricas de nossos alunos. Só assim, podemos dizer que caminhamos para uma aprendizagem significativa.

**Marta e Kênia:** Muito obrigada, Professora!



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Plataforma) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.201-209>



### Entrevista com Ana Carolina Eiras Coelho Soares

Por: **Marta Gouveia de Oliveira Rovai**, Doutora em História Social, pela Universidade de São Paulo (USP), Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO), da Universidade de São Paulo e do Formatio (Processos de Formação e Profissionalidade Docente (Formatio/UNIFAL), Integrante da Rede Brasileira de História Pública, [martarovai88@gmail.com](mailto:martarovai88@gmail.com) e **Kenia Gusmão Medeiros**, Doutora em História, professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG), Pesquisadora do (NEP-TECC/IFG) [kenia.medeiros@ifg.edu.br](mailto:kenia.medeiros@ifg.edu.br)

---

**Submissão:** 2021-05-18. **Aprovação:** 2021-05-18. **Publicação:** 2021-05-31.

---

#### Biografia

**Ana Carolina Eiras Coelho Soares:** Feminista, mãe de duas crianças, escritora, poeta, dançarina de dança do ventre, plantadora de árvores, pesquisadora e professora universitária. Professora Efetiva do Programa de Pós-Graduação em História-UFG e Professora Associada da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas de Gênero da Faculdade de História (GEPEG/FH/UFG-CNPq); Coordenadora do GT Mulheres Cientistas e Maternidades Plurais (FH/UFG-CNPq); Coordenadora do GT regional de Gênero da ANPUH- Seção Goiás; Membro da diretoria da ANPUG/GO; Membro da Sociedade de Estudos dos Oitocentos; Membro da APPERJ (Associação profissional de poetas do Estado do Rio de Janeiro) e escritora da coluna “Crônicas de Mãe” para a Revista Cláudia Online. Possui graduação em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2001), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes (2008), mestrado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2003), doutorado em História pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2009) e pós-doutorado em Antropologia pela UNB (2017). Atualmente está realizando seu segundo pós doutoramento na UFES sob supervisão da profa. dra. Maria Beatriz Nader e está coordenadora

do Grupo de Estudos e Pesquisa de Gênero da Faculdade de História/UFG, coordenadora do GT regional de Gênero da ANPUH- Goiás, professora do Programa de Pós-Graduação em História-UFG e professora Associada da Faculdade de História da Universidade Federal de Goiás. Tem experiência na área de História, com ênfase em estudos sobre a imprensa, literatura, feminismos e sexualidades, atuando principalmente nos seguintes temas: história cultural, gênero, mulheres, violência, literatura, sexualidades, século XIX e XX, José de Alencar e Brasil. É escritora de livros de poesias, infanto-juvenil premiado, contos e livros acadêmicos. É autora de diversos artigos acadêmicos, capítulos de livros, livros de poemas, livro infanto-juvenil e participação em coletâneas de poemas e contos. Dentre suas obras publicadas, destacam-se: *Moça Educada, Mulher Civilizada, Esposa Feliz: Relações de Gênero e História em Alencar*, EDUSC, (2012); *Toda Menina pode ser Mulher*, Oficina editora (2008); *Delírios e Delícias de uma Menina-Mulher*, Oficina editora, (2014); *Amar é o verbo que rima com Paz*, Metanóia, 2015 (Prêmio menção honrosa “Educando com respeito à diversidade sexual” pelo IBDSEX em 2017); *História das Mulheres e das Relações de Gênero no Centro-Oeste: trajetórias e desafios* (orgs.), Editora Life, (2020); *Maternidades Plurais: os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia* (orgs.), Editora Bindi, (2020). Esteve de licença maternidade em 2011 e 2017/2018.



Insta: @anacarolinacoelho79 E-mail: [anacarolinaufg@gmail.com](mailto:anacarolinaufg@gmail.com)

Como organizadoras deste dossiê, convidamos essa grande professora, que vem atuando na promoção de diálogos sobre gênero, dentro e fora da academia. Seja no ensino de História, na divulgação de pesquisas ou na comunicação com públicos não acadêmicos, Ana Carolina Eiras Coelho Soares se destaca por sua capacidade de abrir espaços de diálogo sobre diferentes temas que se relacionam com as relações de gênero. Por conta do contexto de pandemia, a entrevista foi realizada por meio virtual. Mesmo que fisicamente distantes, nos sentimos conectadas com a generosidade e a potência das suas falas. Ficamos imensamente felizes por Ana Carolina ter aceitado nos conceder essa entrevista.

**Marta e Kenia** - Professora, primeiramente obrigada por nos conceder essa entrevista, estamos imensamente felizes por poder conversar com você! Gostaríamos de começar falando um pouco sobre como você começou sua trajetória nos estudos de gênero.

**Ana Carolina-** É um grande prazer conversar com vocês, igualmente. Minha trajetória nos estudos de gênero tem início efetivamente na graduação em História, no final da década de 1990, quando tive contato com os primeiros textos que falavam de “Mulheres” e mostravam uma outra maneira de se pensar e fazer história, que eu desconhecia antes de entrar na universidade. Claro que já tinha ouvido falar das “grandes mulheres” da História, mas elas eram sempre rainhas, bruxas ou heroínas exemplares. As mulheres das pesquisas das professoras Maria Odila, Rachel Soihet, Mary Del Priore, Maria Izilda, Margareth Rago, Joana Pedro, Michelle Perrot e tantas outras pesquisadoras pioneiras, que tenho certeza que deixei passar algum nome importante – essas mulheres existiam no meu dia-a-dia – eu conseguia entender e me relacionar com esse passado. Foi um clique que se aprofundou com as leituras de Joan Scott – uma grande intelectual e fonte de constante renovação e inspiração para mim. Foi o início de um “caminho sem volta”, eu diria, a respeito do que eu entendo por História e da minha história (risos).

**Marta e Kenia** - Que significados predominam para o gênero na nossa cultura histórica, entendendo a mesma como compreensões e narrativas sobre o passado que estão presentes em vários espaços, como mídias, museus, monumentos em praça pública, dentre outros espaços?

**Ana Carolina** - As hegemonias são quase sempre a marca desses espaços públicos e, portanto, as feminilidades e masculinidades hegemônicas engendradas pelos discursos sociais e culturais diversos aparecem nos pequenos detalhes e grandes escolhas: desde quem será a pessoa “homenageada” de uma exposição até a discrepante diferença entre os gêneros nas composições das equipes que organizam esses lugares. As disputas pelos poderes, cerne do conceito das relações de gênero, aparecem: nas narrativas das peças publicitárias; nos pares românticos; divisões cênicas geográficas dos núcleos de personagens das novelas; nos elencos dos filmes e seriados; na seleção e nos pareceres das decisões sobre “quem” tem mais importância para ser lembrado nessa operação de protagonismo/esquecimento operados pelos agentes de produção/manutenção/bastões da nossa memória.

**Marta e Kenia** - O Ensino de História é uma dimensão pública de divulgação e produção de conhecimento. Considerando políticas públicas, documentos curriculares e as disputas que sobre ele se desdobram no cotidiano escolar, você avalia que a incorporação de perspectivas de gênero nas aulas de História tem alcançado resultados e impactos em termos de mudanças na cultura histórica?

**Ana Carolina** - Fico muito feliz em dizer que o cotidiano escolar se alterou de forma significativa nos últimos 40 anos e, hoje, temos realmente uma discussão efetiva sobre papéis

de gênero, normas e comportamentos, em diversos momentos e instâncias pedagógicas. Seria uma ilusão pensar que tudo se dá de maneira harmoniosa e sem conflitos. Há uma disputa pelo controle dos currículos e uma tentativa de desqualificação de qualquer trabalho que proponha uma reflexão crítica porque é muito perigoso ter pessoas interessadas e animadas em estudar, ler e estudar, realmente. Essa é uma das verdades sobre a Educação que não muda: um educar que promove o protagonismo das pessoas e de seus próprios saberes, valorizando todos os conhecimentos como importantes e válidos sempre será revolucionário porque traz consigo o respeito à diferença e a consideração pela pluralidade.

**Marta e Kenia**- Ana, Você tem textos em que analisa os usos, potencialidades e desafios da categoria de gênero no Ensino de História. Como você percebe atualmente as discussões que circulam sobre a chamada “ideologia de gênero” ?

**Ana Carolina** - Como uma tentativa muito bem-sucedida, de determinadas entidades e pessoas, em ressignificar a categoria analítica das relações de gênero de uma maneira deturpada e plena de preconceitos embutidos para servir aos propósitos políticos de quem usa esse termo. Podemos repetir, e o fazemos sempre, que “Ideologia de gênero” NÃO EXISTE COMO CATEGORIA ANALÍTICA em trabalhos acadêmicos, mas os criadores dessa versão conceitual insistirão em propagandear o uso desse conceito como forma de “provar” seus argumentos completamente ideológicos sobre os estudos de gênero.

**Marta e Kenia** - O gênero faz parte das narrativas, gestos e performances que os estudantes levam consigo para as instituições de ensino, mas além da aula de História, que tipos de encontros, espaços e diálogos com objetivo de promover educação para as relações de gênero podem ser mobilizados por professores?

**Ana Carolina**- TUDO! Debates de filmes, animações, quadrinhos, animes, seriados, tirinhas, jornais; mesas-redondas; passear pela cidade; entrar em uma loja de roupas, brinquedos; conversar com pessoas na rua sobre suas vidas; observar quem trabalha onde e em qual cargo nas empresas; entrevistas com familiares; elaborar podcasts; folhear uma revista...em TODOS os lugares podemos encontrar as clivagens fundamentais para os estudos de gênero: classe, raça, etnia, sexualidades, geração e suas permissões ou interdições sociais. Viver é um grande laboratório de observações sobre a História e sobre o campo de disputas e domínios de gênero.

**Marta e Kenia** - Nesse cenário de "pânico moral", como os professores, especialmente os que atuam no ensino básico, podem trazer olhares de gênero para suas aulas?

**Ana Carolina** - A palavra “gênero” tem causado um grande burburinho exatamente porque ela não é estudada e, tudo que “se ouviu falar que”, em geral, vem acompanhado de muito medo e confusão. As mães, os pais, a direção, as professoras e professores, querem, em sua maioria, a melhor escolarização para as crianças e adolescentes. Quando paramos e conversamos com as pessoas, elas concordam que é fundamental para a educação abordar temas, como por exemplo: as desigualdades sociais e suas heranças históricas; a sobrecarga de trabalho materno; os maus-tratos com pessoas em situação de vulnerabilidade; as formas de violências com as mulheres; as faltas de respeito e assédio no ambiente de trabalho. E absolutamente tudo isso se relaciona com os estudos de gênero, portanto, não tem como deixar de incorporar essas temáticas nas aulas. Podemos parafrasear Shakespeare e dizer “Uma rosa mesmo sem esse nome, continuará a exalar o mesmo cheiro” ou assumir que os estudos de gênero são um campo fundamental, dentro de todos os parâmetros e regulamentos nacionais e internacionais, para uma Educação que visa dirimir as desigualdades sociais e culturais e elevar a igualdade democrática da Nação.

**Marta e Kenia** - Além das escritas acadêmicas, você tem escrito em outros espaços de comunicação, como por exemplo, uma coluna sobre maternidade as “Crônicas de Mãe”, na Revista ClaudiaOnline (<https://claudia.abril.com.br/blog/cronicas-de-mae/>). Você poderia nos falar um pouco sobre a configuração dessa parceria e sobre como é escrever para um público não acadêmico?

**Ana Carolina**- Tem sido uma parceria fantástica e uma experiência revigorante. A vida acadêmica tem uma demanda de trabalho extenuante, mas eu sempre mantive interesses e cultivei outras formas de me entender no mundo (eu sou escritora, poeta e professora/dançarina de dança do ventre). Muito embora a minha mudança para Goiânia tenha operado um focalizar nas atividades ditas acadêmicas, a vida sempre encontrou um jeito de se fazer presente em outras linguagens, quer seja pela poesia, quer fosse por um espetáculo de dança. A oportunidade que a ClaudiaOnline tem me proporcionado é dupla: criar um espaço de fala e, especialmente, um espaço de escuta entre as leitoras. A troca tem sido uma fonte de muita conexão com outras mulheres e eu sou muito grata a todas as mulheres incríveis que trabalham nessa Revista.

**Marta e Kenia** - Nessa sua dedicação a pensar as maternidades, você organizou em 2020 o livro “Maternidades plurais: Os diferentes relatos, aventuras e oceanos das mães cientistas na pandemia”, do qual participaram quase 150 mães cientistas (<https://www.editorabindi.com.br/maternidades-plurais>). Como você vê atualmente a condição das mães professoras, pesquisadoras e estudantes nas escolas, institutos federais e universidades? Que histórias te chamaram a atenção durante o processo de organização desse trabalho?

**Ana Carolina** - Organizar esse livro foi uma aventura que me conectou com tantas mulheres, que muitas vezes eu achava que seríamos engolfadas pelas ondas desses oceanos (risos). Mas, ao final, conseguimos a publicação do jeito que idealizamos: gratuita para as mães que escreviam e para as pessoas que poderiam baixar o exemplar gratuitamente pelo site da Editora Bindi. Os relatos são tão potentes e vibrantes que é difícil selecionar um ou dois, mas posso afirmar com certeza que o mais chamou a atenção de nós, organizadoras, é de que como as palavras “cansaço” e “exaustão” apareciam em TODOS os relatos. Acho que isso resume bem a primeira pergunta. Sobreviver no ambiente acadêmico sendo mãe é surfar um mar revolto todos os dias em cada linha que produzimos. É dar conta de mais trabalho que nosso corpo aguenta e, assim mesmo, continuamos a seguir. São sucessivas histórias de (re)existências e desistências pela falta de suporte e políticas públicas adequadas para nossa condição.

**Marta e Kenia** - Seu livro destinado ao público infantil, “Amar é verbo que rima com paz” recebeu uma menção honrosa da organização do Prêmio Educando para o Respeito à Diversidade Sexual em 2017. Como foi esse processo de escrita sobre gênero para um público infantil?

**Ana Carolina** - Esse livro é uma grande alegria da minha história: ele nasceu no puerpério da Clara Rosa, minha filha mais velha. Eu passei a gravidez dela procurando bons livros e reparei que não havia um livro voltada para crianças pequenas que falasse do Amor e suas diversidades. Já existiam alguns, para crianças mais velhas, envolvendo temáticas mais específicas como namoro e amizade, mas nada que falasse desse sentimento motriz tão profundo que temos. Então, eu decidi escrever um livro para a Clara Rosa. E assim o fiz, com ela em meu colo, enquanto eu a ninava, por alguns dias. Eu queria um texto que fosse de fácil compreensão e leitura. Algo que as crianças entendessem. Então, era uma cena simples, dentro de uma escola, a professora pede que as crianças desenhem algo para o “dia dos namorados” a partir de um desenho que um menino produz, a protagonista – uma menina que faz muitas perguntas – inicia um debate em sala sobre o que é amar e quais os limites desse sentimento. Dando um certo “spoiler”, algumas crianças se convencem que “Amar é o verbo que rima com Paz” e outras não. Isso foi em 2011. O texto ficou na minha gaveta como um projeto e eu, eventualmente, falava dele com pessoas amigas, porque eu tinha e tenho uma questão importante no quesito “livro infantil”: eu não sei ilustrar. Então, eu demorei alguns anos até encontrar virtualmente meu querido amigo e aliado, Alan Nóbrega, que topou imediatamente fazer a ilustração do livro e a editora Metanóia, que abraçou a produção e topou fazer a edição. Depois de 2017, pensamos que seria importante o livro ganhasse alcance internacional e eu chamei a querida

Cris Moraes, mega competente professora de inglês e amiga de longa data e, hoje o livro tem a versão em português e em inglês para quem quiser adquirir na editora, em livrarias físicas ou nas grandes livrarias virtuais *online*.

**Marta e Kenia** - No que se refere a esses debates no mundo do trabalho, especificamente na educação, que diálogos públicos têm sido efetivados e quais ainda são ausentes no que se refere às mães estudantes e trabalhadoras?

**Ana Carolina**- Avalio que essa é uma pauta que tem avançado e ganhado muito espaço, especialmente agora na pandemia, em que as casas foram “invadidas” pelo espaço público. As desigualdades dos cuidados domésticos e dos cuidados com as crianças foram escancaradas e muito foi preciso debater e colocar em pauta em 2020. Estamos no segundo ano da pandemia e algumas conquistas, como reconhecimento da necessidade de editais específicos para mães e/ou cláusulas para pontuação proporcional nos editais regulares, reconhecimento da existência das licenças-maternidades – pauta levantada pelo grupo do ParentsInScience – e as consequências disso na flexibilidade de prazos, tem ganhado uma importância cada vez maior nos diálogos públicos. Ainda há muito a ser trilhado, mas parece que finalmente o falso dilema mãe X carreira começou a ser efetivamente publicizado como uma questão que os feminismos precisam encarar para que TODAS as mulheres possam, de fato, escolher seus caminhos na vida sem serem julgadas: tanto no direito ao exercício da não-maternidade quanto ao exercício da maternidade sem culpa.

**Marta e Kenia** - Como você avalia as relações contemporâneas dos diversos segmentos dos movimentos feministas com as mulheres que são mães?

**Ana Carolina**- Os feminismos, como todos os movimentos sociais, são vários, múltiplos e plurais. Avalio de maneira positiva a maneira como as diversas pautas e demandas muitas vezes se entrelaçam com as questões maternas e a maneira empática como diferentes mulheres e lideranças têm se engajado para contribuir pela luta materna. De novo: não tenho a ilusão de que essa é uma questão que se faz de maneira harmoniosa e sem disputas. Todas as lutas encontram pessoas que se opõem, por diferentes razões aos argumentos e demandas. Portanto, é uma pequena minoria que, se existe, tem uma oposição completa e irrestrita à luta materna. O que se pode fazer? Sigamos. Somos muitas e eu realmente acredito na força de uma boa conversa, no respeito à divergência e de que juntas somos muito mais fortes!

**Marta e Kenia** - Podemos perceber em sua trajetória de trabalho como historiadora e também por essa conversa, que além da dedicação à pesquisa em suas várias modalidades, você busca

aberturas para debater, especialmente as questões de gênero, fora da academia. Como você vê essa ocupação de espaços de diálogos públicos por professoras e professores?

**Ana Carolina** - Acho que aqui eu deveria falar algo como “fundamental”, “precisamos mesmo ocupar espaços”, mas veja bem: eu não acredito que todas as pessoas são iguais e, logo, não acredito que todas querem ou devem seguir as mesmas trilhas. Eu considero vital para mim, no meu exercício como professora, como ser humana, como mãe, o diálogo. Eu sou fascinada pelas formas de existir no mundo e em conhecer histórias. Esse é um jeito bem acadêmico de dizer: eu adoro um bom bate-papo (risos) Como eu considero a Vida um lugar fascinante para se morar, acabo falando do que eu estudo em muitos lugares e dizendo mais “sim” do que “não” para os convites que aparecem. Agora, essa maneira aberta aos diálogos públicos, para alguns colegas, quer por sua personalidade ou maneira de viver, seria uma fonte constante de profunda angústia. Logo, eu vejo de maneira muito boa a ocupação de espaços públicos e o debate fora da academia, porque funciona para mim. E para quem isto fizer sentido sem sofrimento pessoal, “vamos juntas!”

**Marta e Kenia** - Ao lançar um olhar sobre os avanços e desafios referentes à incorporação dos estudos de Gênero no Ensino de História, sobre a produção historiográfica, bem como sobre a divulgação de pesquisas que fazem uso dessa categoria em diversos meios, que síntese você faria?

**Ana Carolina**- Eu destaco que temos que continuar a trabalhar de maneira simples, concreta e tangível os diferentes aspectos estratificados e racializados que compõem as disputas de poderes entre os gêneros. E que toda luta sempre virá com oposições e é preciso resistir e ocupar. Há um inegável avanço da produção historiográfica sobre o uso da categoria de gênero no Ensino de História e esse é, como foi a minha trajetória pessoal, “um caminho sem volta” em toda produção dos conhecimentos históricos. Ainda há muito o que avançar, em especial nos estudos que aprofundam as clivagens da categoria de gênero na História, e as falas produzidas em sala são balizas fundamentais para entender como os ativismos sociais se amalgamam com as investigações sobre o passado e encontram eco nos anseios das crianças e adolescentes por uma História que todes possam se enxergar nelas e que faça realmente sentido como nosso passado conjunto, coletivo e diverso: igual ao mundo, cheio de pessoas diferentes e interessantes.

**Marta e Kenia** - Professora Ana, mais uma vez agradecemos muito a sua disponibilidade para essa conversa, ficamos imensamente felizes por podermos publicar suas palavras que podem inspirar tantas professoras, professores e estudantes!

**Ana Carolina - Estou** agradecida pela conversa e pela generosidade. Espero que os leitores e leitoras gostem. Estou à disposição para outros diálogos. Muito obrigada pelo convite. Fiquei muito emocionada mesmo!



## Ensino & Pesquisa

Ensino & Pesquisa magazine is an interdisciplinary journal of the State University of Paraná (UNESPAR), Center for Humanities and Education. Its objective is to publish scientific articles focused on undergraduate and teacher education. Quadrennial Classification 2013-2016 - Teaching B1. (Preprints Policy-AUTHOREA Platform) ISSN: 2359-4381

<https://doi.org/10.33871/23594381.2021.19.1.210-216>

Dossiê



### **Vozes urbanas: narrando experiências nas e sobre as cidades**

**Pedro Vagner Silva Oliveira**, Doutorando em História pelo Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal Fluminense, bolsista Capes/Proex, Mestre em História pela Universidade Federal de São Paulo, graduado em História pela Universidade Estadual do Piauí, [pdrovagner@gmail.com](mailto:pdrovagner@gmail.com)

**História oral e direito à cidade:** paisagens urbanas, narrativas e memória social. MAIA, Andréa Casa Nova (org.). São Paulo: Letra e Voz, 2019.

---

**Submissão:** 2021-04-08. **Aprovação:** 2021-05-13. **Publicação:** 2021-05-31.

---

Lançado em 2019 pela Letra e Voz, editora que vem publicando obras cujo escopo é a História oral, as oralidades, e estudos da memória, o livro *História oral e direito à cidade*, organizado por Andréa Casa Nova Maia, professora da UFRJ, e atual presidenta da ABHO, é um volume interessante e vigoroso que faz parte da coleção *História oral e dimensões do público*, dirigido pela professora Juniele Rabêlo de Almeida (UFF). Da mesma forma que a História oral foi o caminho percorrido pelas outras obras da mesma coleção e que abordaram a arte, a comunidade, a mídia, a natureza, e a história das mulheres, o livro aqui resenhado não foi diferente - por meio da “arte da escuta” (PORTELLI, 2016), pesquisadores (as) e narradores (as) documentaram as mais variadas experiências urbanas.



Em *História oral e direito à cidade*, a cidade, ou melhor, as cidades são contadas e recontadas a partir das pessoas que nelas vivem. Se dado o atual cenário mundial que vivemos por causa da pandemia do Covid-19 viagens e deslocamentos são desaconselhados, a obra em questão nos transporta para diversos lugares, apresentados por quem melhor os conhece: seus habitantes. A partir de cada um dos dez textos que compõem o livro, podem ser ouvidas as vozes oriundas dos espaços urbanos: ruas, bairros, praças e praias. Também são compartilhados os gritos pelo direito à moradia, pelo direito à cidade, pelo direito de ser e de exercer a cidadania, bem como as expressões artísticas que denunciam os problemas sociais urbanos. Assim, as narrativas desse livro, nos permitem conhecer e reconhecer os modos como moradores e moradoras de cidades brasileiras e estrangeiras, vivem, rememoram e contam o lugar em que nasceram, viveram, cresceram, mudaram, constituíram família e criam vínculos afetivos.

Para começar nossa viagem, no primeiro capítulo, a antropóloga Inkeri Aula juntamente com a professora da UFMG, Regina Helena Alves da Silva, nos apresentam as memórias de Turku, uma cidade portuária da Finlândia. Por meio da estimulante metodologia da caminhada sensobiográfica, conhecemos melhor essa cidade a partir das memórias, da sensibilidade e dos afetos de duas de suas moradoras, Anna, estudante secundarista, e de Helena, idosa nascida em Turku nos anos 1930. A caminhada sensobiográfica é uma proposição pertinente - essa metodologia extrapola os limites da oralidade, preocupando-se com as experiências multissensoriais. Ao fazer Anna e Helena andarem pelas ruas de Turku, quebra-se o sedentarismo das entrevistas. Dessa forma, ambas rememoram a partir da indução de memórias corporais. Recordamos, pois as situações que vivenciamos “implicam o próprio corpo e o corpo dos outros” (RICOEUR: 2000, 53) e pelo espaço do qual vivemos e habitamos. Destarte, as reminiscências são evocadas a partir do deslocar-se, da caminhada pelas vias públicas e pelas artérias urbanas. A questão geracional toma forma e se faz a partir das trocas de experiências. Por meio dessas andanças, o narrador ou/e a narradora, a partir de uma entrevista reflexiva por cada lugar percorrido, comenta, narra e descreve as transformações ocorridas no tecido urbano ao longo da vida de quem as experienciou.

Ainda sobre a Europa, mas nos transportando para Lens, na França, e São Pedro da Cova, em Portugal, Hanane Idihia, socióloga, e Philippe Urvoy, historiador, ouvem as narrativas sobre as lutas urbanas nessas duas cidades mineradoras. Nesse tipo de cidade, há

certas particularidades que devem ser levadas em conta e jamais silenciadas: as companhias de mineração quase são transformadas, senão, ficam próximas a terem funções administrativas locais; por sua vez, moradores e empregados, por um triz, não são faces da mesma moeda. A relação da empresa entre a extração de matéria prima e entre os habitantes das cidades mineradoras é marcada pela fragilidade (finitude do recurso explorado) e pelos impactos socioambientais nessas cidades. Em meio a esse panorama, Idihia e Urvoy em uma pesquisa de fronteira entre história social e antropologia, usaram a história oral para entender a construção e a transmissão da memória coletiva em Lens e São Pedro da Cova, duas das principais cidades produtoras de carvão mineral da França e de Portugal respectivamente. Nas cidades mineradoras a vida é ritmada pela produtividade e exploração, essa temporalidade muda quando a mineração cessa.

No capítulo seguinte, as praias de Florianópolis e Veneza são estudadas a partir do viés comparado. Nesse texto escrito por Gisele Palma Moser e Marcos Montysuma, pesquisadores da UFSC, é feita uma análise histórico-sociológica sobre como as praias de ambas as cidades foram construídas socialmente ao longo dos anos e ganharam no tempo presente, a imagem de balneário turístico que atrai gente de vários cantos do mundo. Ao cotejar fontes hemerográficas com entrevistas feitas entre moradores e moradoras das praias de Veneza e Florianópolis, os autores conseguiram entender as diversas percepções de espaços praianos e suas mudanças históricas. Da mesma forma que o texto de Moser e Montysuma, outros desse volume nos lembram que nem só de pedra, asfalto e concreto uma cidade é erigida e rememorada, mas também de natureza. Desse modo, a praia está diretamente relacionada à cultura e ao modo de viver urbano.

O próximo texto, intitulado Narrativas na Babilônia, da lavra de Lise Sedrez e Natasha Barbosa, a primeira, professora, e a segunda, mestranda da UFRJ, a natureza prossegue sendo um tema de relevância quando se estuda as cidades. Aliando História ambiental - disciplina que trouxe para a historiografia as relações entre sociedade e mundo natural - e História oral, as historiadoras buscaram compreender a interação da comunidade do Morro da Babilônia, na cidade do Rio de Janeiro, com o espaço biofísico o qual seus moradores estão inseridos. Tendo como recorte de 1985 a 2015, Sedrez e Barbosa a partir das narrativas orais documentaram o direito à cidade e à natureza urbana da comunidade em questão. As memórias dos homens e mulheres entrevistados foram cotejadas com

jornais, resultando numa rica narrativa sobre como os moradores ocuparam o espaço que hoje vivem e, em um mutirão, reflorestaram o morro.

Mario Brum e Luciene Carris nos apresentam outras facetas da “cidade maravilhosa”. Esses historiadores se debruçaram sobre as memórias de moradores operários que foram removidos da Gávea, Leblon e Jardim Botânico. Pedimos licença para fazer um breve paralelo. Numa passagem sobre a inflação alemã e seus efeitos na cidade, Walter Benjamin afirmou que ser pobre não era desonra, “no entanto, desonram o pobre” (BENJAMIN: 1994, 22). Para o intelectual era desonra a forma como muitos alemães empobreciam e eram humilhados. Guardadas as devidas particularidades entre a Berlim de Benjamin, e o Rio de Janeiro, Brum e Carris trazem à tona o importante debate sobre os processos de valorização e gentrificação da Zona Sul carioca. Essa discussão nos faz refletir sobre as cidades em que vivemos, e de como o espaço urbano é constantemente (re) ocupado e (re) escrito, apagando, silenciando e removendo experiências, histórias, memórias e sujeitos, principalmente da classe trabalhadora e dos mais pobres.

O sexto capítulo, escrito pela organizadora, Andrea Casa Nova Maia faz uma reflexão a partir das narrativas e de imagens sobre a cidade experienciada por skatistas que compõem o Coletivo XV. Criado com o objetivo de lutar pelo direito de andar de skate na Praça XV, no centro do Rio de Janeiro, a historiadora documenta as sobreposições de memórias desse espaço, sua normatização pela prefeitura, e os movimentos de ocupação. A discussão tem como base a luta pelo direito à cidade e o modo como se usufrui do espaço urbano por quem pratica o skateboarding. Nessas páginas que se seguem, compreendemos melhor as disputas acerca da disciplina da paisagem urbana e de seus logradouros, e como o skate subverte, contesta o poder, fazendo outros usos da urbe, transformando lugares públicos em espaços de socialização e lazer por seus praticantes.

Ainda sobre o tema conquistas e lutas, a historiadora Flavia Ribeiro Veras escreveu um precioso texto que debate a acessibilidade a serviços e espaços públicos na capital fluminense por pessoas trans e travestis. Veras, a partir da narrativa da professora secundarista e ativista Daniele Balbi - mulher trans, negra e periférica - juntamente com dados sobre violência e assassinato da Associação Nacional de Travestis e Transexuais-ANTRA, documentou experiências e lutas que a historiografia aos poucos vem se ocupando. Nesse artigo, as narrativas de Dani Balbi, que na época da pesquisa era ainda doutoranda em Ciência da Literatura pela UFRJ, militante do Partido Comunista do Brasil

(PCdoB) e ativista em grupo LGBTI, dão conta de como ela usa sua posição e espaços conquistados para lutar e reivindicar direitos e pautas para a melhoria de vida das pessoas negras, LGBTs, mulheres e moradores da periferia, buscando políticas de inclusão e asseguramento de cidadania a esses grupos, bem como vida digna e de acesso a espaços públicos e serviços, que embora sejam assegurados por lei, nem sempre ocorrem na prática.

No oitavo capítulo, deixamos o Rio de Janeiro e conhecemos um pouco mais de Belo Horizonte por meio das vozes dos muros. Em *O pixo como ação política*, Álan Oziel da Silva Pires buscou entender tanto por meio da História oral, quanto pelos pixos, a trajetória das pixações na capital mineira na baliza temporal que vai desde os anos 1980 até o tempo presente. No estudo desse historiador, a cidade transforma-se em grande arquivo no qual os muros, paredes, marquises de lojas e topos de prédios são suportes de fontes - os pixos - pouco convencionais, mas que podem suscitar novos problemas aos historiadores e historiadoras. As pixações resguardam temporalidades, elas são construções históricas, nesse sentido, os indivíduos que as fazem compartilham memórias. O autor sustenta que essa forma de escrita urbana denuncia problemas sociais, portanto, possuem caráter político - agindo como forma de manifestação referente a alguma intervenção do poder público na cidade -, podendo ainda ser compreendida enquanto forma de arte.

Ecléa Bosi chamou atenção ao afirmar que “a sobrevida de um grupo liga-se estreitamente à morfologia da cidade” (BOSI: 2003, 206). Entre transformação e resistência, a cidade é cotidianamente vivida, sendo, portanto, um campo de tensão. Nesse sentido, os dois últimos capítulos do livro, ainda que tratem de grupos distintos, possuem ressonâncias, a importância do enraizamento para a ligação identitária e afetiva dos grupos que habitam as cidades.

Dando continuidade ao nosso passeio por Belo Horizonte, Denise Pirani e Eduardo Bittencourt apresentam as memórias da Irmandade Os Carolinos, comunidade tradicional inserida no bairro Aparecida. Por meio de um projeto de extensão universitária interdisciplinar que contou com a participação de estudantes dos cursos de Arquitetura e Urbanismo, e Ciências Sociais da PUC Minas, essa irmandade, formada atualmente por nove famílias foi visitada, acompanhada e tornou-se grupo privilegiado por esses universitários para a compreensão de estudos sobre o direito à cidade. A ação dos estudantes deu-se no sentido de valorizar e reconhecer tanto a memória, quanto o

patrimônio dos Carolinos. A História oral permitiu documentar outras experiências urbanas em Belo Horizonte. As afetividades com o riacho, hoje poluído e transformado em córrego, e enraizamento, tão importante para a manutenção dos afetos e práticas cotidianas dessa comunidade, nos fazem ouvirmos outras formas de lidar com o território, mesmo em uma grande cidade.

Por fim, Karla Bilharinho Guerra operou a partir da história de vida, o conceito de enraizamento, da filósofa Simone Weil. Por meio de entrevistas com moradores de Belo Horizonte que habitam o mesmo lugar por muito tempo, a arquiteta discutiu como o enraizamento, algo tão incomum nestes tempos acelerados, em que as coisas logo se tornam obsoletas e descartáveis, é importante para fincar raízes num lugar e faz com que criemos conexões com o espaço. As memórias dos três moradores entrevistados e que foram analisadas no texto, elucidam as transformações ocorridas no lugar, as continuidades, os antigos e novos vizinhos, bem como as práticas urbanas daquele espaço, feitas coletiva ou individualmente.

Portanto, diante do exposto, História oral e direito à cidade é uma obra de grande importância para os estudos da História oral, da memória social, e das cidades. Sua contribuição dá-se tanto por documentar várias memórias, quanto dar ouvidos às diversas vozes, às lutas e demandas dos moradores. Para finalizarmos, evocamos as reflexões de Alessandro Portelli acerca da natureza dialógica do trabalho da história oral. Para o autor, esse trabalho “precisa encontrar maneiras de ser útil aos indivíduos e às comunidades envolvidas” (PORTELLI: 2016, 21). Destarte, esse conjunto de escritos cujos autores refletiram sobre as mais diversas experiências urbanas, amplificam os gritos por cidades mais inclusivas. Ao compartilhar tantas histórias, Andrea Casa Nova Maia juntamente com as outras pesquisadoras e pesquisadores, nos fazem não só (re) conhecer vivências nas urbes analisadas, mas também, instiga a cada leitor que pagina o livro, a refletir e buscar conhecer sobre sua própria cidade.

## **Referências**

- BENJAMIN, Walter. **Rua de mão única**. Obras escolhidas II. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- BOSI, Eclea. Memória da cidade: lembranças paulistanas. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 17, nº47, p. 198-211, 2003.

- MAIA, Andréa Casa Nova (org.). **História oral e direito à cidade**: paisagens urbanas, narrativas e memória social. São Paulo: Letra e Voz, 2019.
- PORTELLI, Alessandro. **História oral como arte da escuta**. São Paulo: Letra e Voz, 2016.
- RICOUER, Paul. **A memória, a história e o esquecimento**. Campinas: Editora da Unicamp, 2000.