

RELATO DE EXPERIÊNCIA: UM TRABALHO SOBRE MASCULINIDADES E PERTENCIMENTO NAS AULAS DE HISTÓRIA

Isis Saraiva Leão Medina

Natan Dias de Barros

Vinicius da Conceição Pereira

Mariana Meireles Franco de Mattos

Bárbara Araújo Machado (orientadora)

(PIBID - História/UERJ)

RESUMO

Este artigo visa apresentar um relato de experiência acerca de algumas atividades desenvolvidas no âmbito do Programa de Iniciação à Docência (PIBID), na disciplina de História, no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Inseridos em duas turmas de 1º ano do Ensino Médio, objetivamos articular alguns conteúdos curriculares — o contexto de expansões marítimas, a América Colonial e o processo de colonização, por exemplo — com discussões acerca de masculinidades hegemônicas, a possibilidade de masculinidades contra-hegemônicas, noções de pertencimento e identidade, amparados em autores como bell hooks (2022), Quijano (2005) e Cruz Borges (2024). Metodologicamente, optamos, num primeiro momento, trabalhar com a exibição de materiais de diferentes linguagens (músicas, trailers de filmes e textos) para a provocação do debate e de reflexões sobre masculinidades hegemônicas e outras masculinidades possíveis, ressaltando o caráter histórico da construção de uma masculinidade agressiva e violenta como hegemônica. Num segundo momento, realizou-se um debate mediado por questões sobre expectativas e pressões sociais, vindas da família, dos amigos etc. — aqui, o intuito foi ouvir o que os estudantes tinham a dizer. Por fim, inspirados em Ney Matogrosso como uma figura de liberdade e autorrealização, os alunos construíram máscaras e cartazes sobre suas subjetividades: como se viam, como gostariam de ser vistos, o que tinham aprendido em casa, na rua, na escola e nas aulas de História.

Palavras-chave: História, Eurocentrismo, Masculinidade.

ABSTRACT

This paper presents an account of experiences developed within the scope of the Programa de Iniciação à Docência (PIBID – Teaching Initiation Program) in the subject of History at the Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ). Working with two first-year high school classes, our objective was to articulate certain curricular contents — such as the context of maritime expansions, Colonial America, and the colonization process — with discussions on hegemonic masculinities, the possibility of counter-hegemonic masculinities, and notions of belonging and identity. These discussions were grounded in the works of authors such as bell hooks (2022), Quijano (2005), and Cruz Borges (2024). Methodologically, our first approach involved presenting materials from different media (songs, film trailers, and texts) to stimulate debate and reflection on hegemonic

and alternative masculinities, emphasizing the historical construction of an aggressive and violent masculinity as hegemonic. In the second stage, a debate was conducted based on questions regarding social expectations and pressures from family, friends, and others — the aim here was to listen to the students perspectives. Finally, inspired by Ney Matogrosso as a figure of freedom and self-realization, the students created masks and posters representing their subjectivities: how they saw themselves, how they would like to be seen, and what they had learned at home, in the streets, at school, and in History classes.

Keywords: History, Eurocentrism, Masculinity.

Introdução

O presente texto tem por finalidade relatar uma experiência como docentes em formação, bolsistas do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Diante disso, a experiência enquanto licenciandos consiste na observação da turma e intervenção através de projetos que envolvam a participação da turma, com o objetivo de promover um senso crítico dos alunos e por consequência, fazê-los compreender a importância do bom convívio dentro de sala de aula. Consequentemente, essas relações e os impactos presentes nestas convivências, convida alunos, docentes e estagiários para a reflexão em relação ao conceito de pertencimento, onde narrativas são construídas e colocadas em pauta, visando a inclusão e o acolhimento entre os próprios colegas de turma e para com os professores, concedendo o respeito entre toda a comunidade escolar, melhorando assim, toda sorte de relacionamento a fim de melhorar o processo de ensino-aprendizagem no ensino de História.

As turmas analisadas por meio destes escritos tratam-se de duas turmas do 1º do Ensino Médio, que estão situadas num colégio de aplicação, que abriga estagiários licenciandos e, está localizado entre as proximidades da grande Tijuca e a Zona Central do Rio de Janeiro¹, abrigando alunos de diversas partes, não somente da cidade, mas também do estado. Com isso, se faz presente analisar as diferenças de ambas as turmas e de que maneiras as discussões referentes a masculinidades hegemônicas, estereótipos, estigmatização e marginalização de grupos são percebidas e desenvolvidas.

A importância desse projeto realizado com os alunos vem a partir da compreensão sobre o pertencimento de bell hooks (2022), para demonstrar a necessidade de se falar sobre temáticas consideradas primordiais para o desenvolvimento do aluno, contribuindo assim para uma sala de aula mais humana e respeitadora. A narrativa sobre o pertencimento vai de

¹ Trata-se do Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, localizado no bairro Rio Comprido.

encontro a toda a discussão sobre masculinidade hegemônica, com o propósito de discutir e repudiar qualquer ato preconceituoso entre eles, incluindo o racismo:

Enquanto houver pessoas brancas negando que poder, privilégio e bem-estar material são atribuídos às pessoas com base em raça, é compreensível que os negros não se sintam “seguros” entre brancos em muitos contextos sociais. (hooks, 2022, p.137.)

Felizmente, a reciprocidade é um alicerce mais construtivo e positivo para o estabelecimento de vínculos que permitam a existência de diferenças de status, posição, poder e privilégio, sejam eles determinados por raça, classe, sexualidade, religião ou nacionalidade. (hooks, 2022, p. 141.)

Ademais, é importante ressaltar que o ensino de História se transforma no caminho eficaz para dialogar sobre assuntos que muitas vezes não são conversados fora de sala de aula. Diante disso, nossa função como docente se torna mais desafiadora e mais provocativa no sentido da quebra de obstáculos comportamentais em relação a temática sobre pertencimento, masculinidades hegemônicas e por fim, o antirracismo. Mediante essa função, o desenvolvimento da educação consegue ser muito amplo no crescimento de práticas que são esperadas no ensino de História. Flávia Caimi ajuda a construir este debate, sintetizando esta reflexão, reforçando a responsabilidade sobre o ensino de História, criando alternativas de diálogos e com isso, democratizar o entendimento do aluno sobre estas temáticas citadas anteriormente.

Entendendo que tal dissociação não contribui em nada para a formação do professor de história, postula-se aqui a ideia de que para ensinar história a João é preciso entender de ensinar, de história e de João (CAIMI, 2013, p. 206)

Por fim, para complementar, este estudo de campo baseia-se nas indagações do pedagogo Luís Borges (2024), onde ao dissertar sobre os desafios da instituição escolar em relação as desigualdades raciais e as hostilidades nas quais perpassam os alunos negros, estão intrinsecamente postulados num debate sobre de que formas essa mesma entidade escolar se põe como papel de criador de atividades que vá de encontro com a possibilidade de criar pensamento crítico e resultar na inclusão social². Logo, a de Borges, junto da tese defendida por Caimi, norteiam como estrutura basilar deste projeto, ao compreender a necessidade de não somente explicar os conteúdos que farão diferença no capital cultural dos alunos, mas

² (Borges, 2024, p. 586)

também, pensar em como pode-se mobilizar um conteúdo de História de maneira que faça o aluno desenvolver pensamento crítico e associar tais temáticas com suas vivências pessoais.

1. Modernidade, pertencimento e identidades: nossas reflexões teóricas

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece, entre as competências específicas da áreas de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, o compromisso de formar sujeitos capazes de analisar criticamente as relações de poder, compreender as diferenças culturais, identificar e combater preconceitos e violências e participar do debate público com autonomia, responsabilidade e consciência ética. Tais competências levariam a ampliação das visões de mundo dos estudantes, trabalhando e desenvolvendo neles noções de liberdade, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade. Tempo, espaço, território, fronteira, política e trabalho são, portanto, algumas das categorias a serem trabalhadas

No ensino de História, tais diretrizes demandam práticas pedagógicas que vão além da transmissão puramente cronológica e factual de conteúdos, para que, assim, reflexões sejam suscitadas sobre o modo como os sujeitos e suas identidades foram historicamente produzidos. É imprescindível, portanto, que o conhecimento histórico seja abordado a partir de perspectivas que reconheçam a pluralidade e a historicidade dos sujeitos, bem como das desigualdades produzidas.

Tendo em vista a série e a escola com a qual trabalhamos nesta atividade, isto é, turmas de 1º ano do Ensino Médio no Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira (CAp-UERJ), o currículo de História se assenta cronologicamente no período da modernidade. A professora responsável pelas turmas, Bárbara Araújo Machado, optou por trabalhar a Modernidade mais como um contexto que produz relações sociais do que como mero recorte cronológico.

Desse modo, ao longo do ano letivo, os conteúdos de História foram investigados a partir da Modernidade enquanto um contexto no qual se forjaram processos históricos atravessados por relações raciais, de gênero e de desigualdades em termos de exploração de trabalho, conformando o sistema capitalista racista, heterossexista e globalmente desigual. Além disso, houve um esforço de deslocar a leitura eurocêntrica difusionista da Modernidade para uma visão global, buscando trabalhar com os estudantes as visões de mundo e experiências de povos subjugados nesse processo, bem como as relações, permeadas pelo processo violento de colonização e escravização, entre diferentes povos.

Nesse sentido, ao adotar uma perspectiva decolonial em sala de aula, foi possível tensionar os fundamentos eurocêntricos e construir um olhar crítico para as questões ligadas às construções de narrativas históricas. Ao discutir a noção de Modernidade, Aníbal Quijano (2005) propõe um deslocamento crítico em relação à narrativa eurocêntrica, produto exclusivo da Europa. Isto é, segundo o autor, os europeus ocidentais construíram a ideia de serem os protagonistas da civilização moderna, se concebendo como a culminação da humanidade e do processo civilizatório. Nessa perspectiva, todos os demais povos foram alocados num lugar de “atraso histórico” e selvageria.

A Modernidade europeia, a partir de seu domínio sobre a América e o mercado global, impôs um sistema global de dominação racial, econômica e epistêmica. Essa dominação produziu o que Géssica Guimarães (2022) denomina “sujeito universal”, um referencial de ser humano que é uma figura abstrata, masculina, branca, capitalista e heterossexual. Desse modo, qualquer outro modo de ser, saber e existir que fuja do sujeito universal está sujeito à invisibilização e à exclusão. O projeto de poder da colonialidade é, nesse sentido, um projeto que opera na negação das diferenças.

É nesse cenário que, instigados pela professora, planejamos a atividade que aqui será apresentada. Ela objetivou trabalhar com os alunos alguns conteúdos curriculares — o contexto de expansões marítimas, a América Colonial e o processo de colonização, por exemplo — com discussões acerca de masculinidades hegemônicas, a possibilidade de masculinidades contra-hegemônicas, noções de pertencimento e identidade.

A elaboração dessa atividade surgiu da preocupação da professora com determinadas atitudes de violência nas interações cotidianas entre os próprios estudantes, especialmente entre os meninos. Tal preocupação suscitou o desejo de problematizar como determinadas formas de masculinidade, geralmente associadas à agressividade, à violência, ao domínio e à negação da vulnerabilidade, são construídas social e historicamente. Ao mesmo tempo, foi nossa intenção evidenciar a possibilidade de outras masculinidades, que fogem da hegemonia ocidental.

Tendo isso em vista, as noções de pertencimento e identidade suscitadas por bell hooks em *Pertencimento: cultura de um lugar* (2022) foram importantes para o projeto. Para hooks (2022), o pertencimento reconhece a multiplicidade de experiências e tece vínculos entre corpo, território, memória e comunidade. Pertencer, no sentido aqui proposto, é também reivindicar o direito de existir fora da norma universalizante inventada pelo Ocidente.

Ao resgatar constantemente suas memórias no Kentucky, seu estado natal, bell hooks (2022) elabora uma concepção de pertencimento que reconecta os sujeitos ao lugar, à

comunidade e à própria história. Rompe-se, assim, com um desenraizamento fundamental e característico da lógica moderna colonial, provocado pelas estruturas de violência, opressão e dominação como o racismo, o sexism, a heteronormatividade etc. Essa estrutura violenta resulta na falta do senso de pertencimento entre os diversos sujeitos que compõem grupos historicamente marginalizados em nossa sociedade, como mulheres, pessoas negras e pessoas LGBTQIAPN+ (Silva, 2025).

Em suma, acreditamos que o aguçamento do sentimento de pertencimento, nesse sentido, é crucial para a construção das vidas dos estudantes, que estão justamente numa fase de compreensão do que é ser e estar no mundo, desenvolvendo suas identidades e suas visões críticas sobre as relações de poder do seu cotidiano.

2. Metodologias do projeto

Mediante o arcabouço teórico apresentado, é primordial elencar de que maneira a discussão sobre pertencimento e hostilidades no âmbito escolar e/ou fora dele, utilizando como parâmetro não somente o ambiente familiar, mas a convivência em sociedade nas ruas, compreendendo a importância de abordar a metodologia utilizada para movimentar tais discussões. É importante frisar que tais debates foram feitos não somente para serem articulados com os períodos históricos ministrados em sala, mas também para compreender certos comportamentos dentro da sala de aula, gerando um espaço de voz para esses discentes. Refletindo sobre os conteúdos até então ministrados pela docente responsável pelas turmas, eles tratavam-se da colonização européia nas Américas, com enfoque na repressão sobre os povos originários do continente, assim como também sobre os africanos vindos de diásporas forçadas, e a sensação de inadequação na qual o colonizador europeu empregava sob o colonizado, utilizando de violência física e estrutural, incitando um padrão a ser estabelecido. Esse padrão foi utilizado como base para engajar a temática sobre a masculinidade hegemônica e as representações masculinas as quais os discentes poderiam ter como referência.

E para trazer o debate para a realidade dos alunos, a utilização de temas que estão em evidência foram grandes aliados na construção de um debate que fizesse sentido com a temática proposta. O filme “Homem com H” (2025), que conta a trajetória do cantor brasileiro Ney Matogrosso, trouxe reflexões sobre um padrão estético e comportamental que costuma ser socialmente exigido de um homem, bem como de que maneiras o artista conseguiu se tornar um ícone ao transgredir estereótipos de seu tempo. Em entrevista recente

no programa *Sem Censura*, da TV Brasil, Ney refletiu esteticamente sobre a criação de sua persona e descreveu a utilização da maquiagem como uma forma de proteger sua privacidade no dia a dia. Mas, além disso, complementa o debate ao dizer que tanto as maquiagens, quanto as roupas foram alvos de situações opressoras em pleno período da Ditadura Civil-Militar no Brasil, quando existia uma censura nos meios de comunicação, incluindo a televisão, onde sua banda "Secos e Molhados" se apresentavam de forma "inadequada" aos padrões exigidos.

Logo, a partir disso, comprehende-se alguns pontos na elaboração e execução da atividade com os alunos. Em um primeiro momento, o reconhecimento da utilização de iconografias como recurso pedagógico, como uma forma de fomentar debates sobre masculinidade hegemônicas, afastando-se do padrão estético empregados pela sociedade, por meio da arte de Ney Matogrosso e a sua "máscara", como uma forma de representar outras formas de masculinidade possíveis.

Outro recurso pedagógico utilizado foi a adaptação de um dos capítulos do texto da escritora norte-americana bell hooks (2022), em seu livro “Pertencimento: uma cultura do lugar”. A autora, ao abordar o pertencimento em relação à procura da sensação de se sentir segura em um ambiente foi primordial para estender esse debate não somente para o âmbito escolar, mas também suas vivências fora deste recorte social. O texto de hooks, além de ser bastante didático em sua escrita, ao ser adaptado, foi possível uma análise com uma turma de Ensino Médio, trazendo reflexões adaptadas para a faixa etária atingida dentro do projeto.

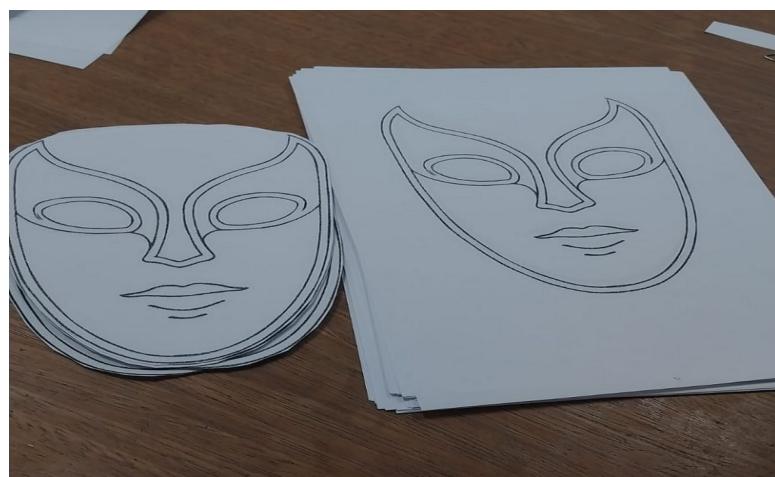
A partir desta, a atividade se concentrou em três momentos. *A priori*, com uma exibição exposição dialogada pela docente, elencando alguns aspectos de hegemonia impostas sob povos originários das Américas e da África. Logo na sequência, optou-se por levantar o debate sobre a masculinidade, evidenciando personalidades que fogem à regra, enfatizando a vivência de Ney Matogrosso e utilizando o texto de hooks como um norte para a reflexão sobre a busca por pertencimento dentro da sociedade.

Dando continuidade, a aula, realizada em três tempos, procurou no segundo momento evidenciar novamente os debates sobre estigmatização e estereótipos, dessa vez voltando-se para o ambiente escolar. E, o terceiro momento trouxe por primazia realizar um debate onde os protagonistas seriam os discentes: todos os alunos sentaram em roda e lhes foi incentivado a pensarem e dialogarem sobre o que haviam visto nos tempos anteriores e de que maneira ele se sentiam afetados nas próprias vidas pelos padrões hegemônicos de masculinidade, racialidade, sexualidade e gênero.

Além disso, parte da avaliação consistiu na confecção de um cartaz no qual os alunos deveriam responder a algumas perguntas propostas por nós e, ademais, ficaria a critério dos mesmos de que maneira gostariam de customizar seus trabalhos — cada aluno recebeu uma máscara de papel e deveriam customizar como quisessem, colocando no cartaz em seguida. As perguntas propostas tiveram por inspiração as indagações do pedagogo Borges (2024, p. 575) junto a sua pesquisa sobre o que move a juventude na qual ainda se encontra inserida no âmbito escolar. As perguntas para reflexão desse mesmo se tratavam das respectivas: Como eu me vejo? Como eu gostaria de ser visto? O que tenho aprendido na escola? O que tenho aprendido no ambiente familiar? O que tenho aprendido na rua?

Pergunta n° 1	Como eu me vejo?
Pergunta n° 2	Como eu gostaria de ser visto?
Pergunta n° 3	O que tenho aprendido na escola?
Pergunta n° 4	O que tenho aprendido no ambiente familiar?
Pergunta n° 5	O que tenho aprendido na rua?

Imagen 1: confecção de máscaras inspiradas em Ney Matogrosso³



Fonte: acervo pessoal dos autores.

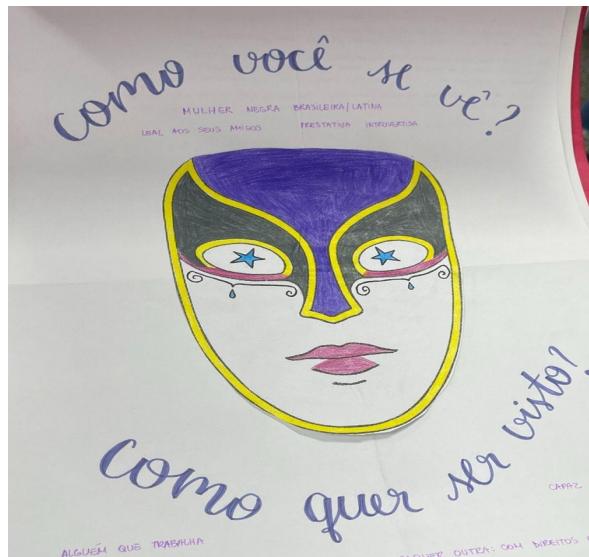
3. Análises dos trabalhos

O primeiro trabalho a ser analisado é de uma aluna que já apresenta sintomas depressivos que a desmotivam em seu cotidiano escolar. O resultado de seu trabalho trouxe um reflexo desta realidade que ela se encontra. O que mais chama atenção em seu trabalho é que, ao ser questionada sobre como se via, a resposta não está junto das máscaras produzidas,

³ A imagem ilustra parte do trabalho dialogando com a proposta dos cartazes e o debate utilizado como norte a figura do cantor Ney Matogrosso e sua maquiagem artística, contra hegemônica.

mas, sim, foi respondida com o desenho de um porco, podendo representar seu estado de desvalorização pessoal, vergonha e um sentimento profundo de sofrimento, mascarado por uma apatia que é notória em sala de aula. Aprofundando mais ainda a percepção negativa de si mesma, quando a aluna fala sobre os espaços que contribuíram para a formação de sua identidade, percebemos sinais claros de desvalorização e rejeição durante o seu processo de crescimento. Frases como “legal no início, mas sem graça no fim” podem indicar um processo de rejeição durante a sua formação escolar. Observando ainda o que a aluna diz sobre sua formação nos espaços em que convive, a expressão “a depressão me transformou em um bicho preguiça” mostra um sentimento de inutilidade que ela sente em sua casa.

Imagen 2: um dos trabalhos realizados



Fonte: acervo pessoal dos autores.

Por fim, a aluna deixa a frase “eu prefiro morrer feliz do que viver de tristeza” que demonstra um grito silencioso de angústia e ao mesmo tempo, uma busca por sentido e reconhecimento em meio à invisibilidade emocional. É indispensável destacar que a violência é gerada muitas vezes por algo interno, como uma autodefesa e isso prejudica a dignidade do próprio aluno e afeta a de outros alunos por sua vez, causando incivilidades. Charlot (2002) ressalta que as violências como ataque à dignidade podem ser baseadas no acúmulo de incivilidades, como grosserias e piadas de mau gosto, recusa ao trabalho e ao ensino, onde essa violência é capaz de atingir alunos e professores, criando assim, um clima desagradável e hostil, totalizando no âmbito pessoal e profissional de ambos os envolvidos.

Com base na análise do trabalho, pode-se articular o resultado com as ideias de bell hooks (2022) e com o artigo de Jatobá e Bastos (2007). A representação negativa de si mesma

expressada pela aluna pode ser resultado de experiências que a desvalorizam tanto no ambiente escolar quanto em casa. Este fato reflete nas ideias de hooks (2022) por se tratar de uma negação do conhecimento afetivo e da escuta dentro do processo educativo, onde o estudante é reduzido a estereótipos, sem espaço para expressar suas dores e complexidades.

O segundo trabalho em evidência nas confecções da turma é o de um aluno que se denomina em algumas palavras: “homem”, “gay”, “introvertido”, “empenhado”, “responsável”, “latino-americano”, dentre outras. Ao ser perguntado sobre como se vê, além dos conceitos de afirmação, se descreve como alguém bom, com qualidades e defeitos, mas que se sente visto através do julgamento, que mente sobre quem ele se sente verdadeiramente e, por isso, às vezes se sente só. Emendando a segunda pergunta, escreve o aluno “quero ser visto por quem sou e não pelo que idealizam de mim, tanto negativamente quanto positivamente, sei que isso é praticamente inevitável, mas ainda assim, posso ao menos desejar essa realidade”. Já ao responder sobre suas vivências pessoais, escreve novamente sobre o preconceito das pessoas nas ruas, assim como também reforça seus valores pessoais calcados na estrutura familiar. E, para concluir, escreve sobre suas experiências na disciplina de História ao retratá-la como: “diversidade etnocultural muito forte e presente não só no Brasil”.

De modo geral, os resultados obtidos com estes trabalhos revelaram uma significativa construção de identidade e papéis de gênero que permeiam as duas turmas. Na primeira turma observamos que a maioria das reflexões são voltadas para as masculinidades. Os alunos que se identificam com o gênero masculino expressam seus desejos de serem vistos como fortes,⁴ confiantes e tudo que possa reforçar sua heterossexualidade. Todas essas características apontadas nos trabalhos mostram um desejo de corresponder aos padrões hegemônicos. A necessidade de reafirmação constante da sua heteronormatividade demonstra, como aponta bell hooks (2022) que o sistema patriarcal também oprime os homens uma vez que estes precisam limitar sua forma de agir perante a sociedade.

Segundo a autora, a masculinidade busca reprimir emoções e ações que são consideradas femininas, criando uma espécie de limitação identitária. Essa dinâmica ficou evidente nos relatos dos alunos que demonstram certo medo de serem alvos de piadas ou brincadeiras caso não seguissem o comportamento esperado — um aluno, durante a dinâmica em roda, confessou que certas posturas;brincadeiras mais violentas e reativas acontecem como forma de prevenir que sejam alvo das mesmas brincadeiras. Além disso, algumas alunas

⁴ não há alunos que se identificam como trans nessas turmas.

meninas denunciaram este tipo de atitude dentro da própria turma, evidenciando como estes padrões afetam o cotidiano escolar em ambos os gêneros.

Já na outra turma observada, a discussão tomou um caminho um pouco diferente dentro do debate. Os relatos das alunas se concentraram, majoritariamente, na questão da sobrecarga feminina e na desigualdade da responsabilidade entre meninos e meninas, tanto no ambiente de casa quanto no escolar. Muitas apontam para a pressão que as meninas sentem em relação à maturidade precoce, ao cuidado com familiares e até tarefas domésticas, responsabilidades que lhes são atribuídas desde cedo, enquanto os meninos em geral não enfrentam o mesmo tipo de cobrança. Esse contraste demonstra como as expectativas de gênero ainda estão fortemente presentes nas experiências cotidianas dos estudantes mesmo havendo um maior debate sobre isso na atualidade. Essas diferenças nos papéis de gênero são naturalizadas, se apresentando de maneira sutil, porém as limitações que elas impõe aos jovens são explícitas.

Dessa forma, os resultados obtidos por meio deste trabalho escancaram como os papéis de gênero são aprendidos e reproduzidos em diferentes espaços (Na escola, em casa, na rua) e como as estruturas moldam o modo como como meninos e meninas se percebem e desejam ser vistos. Enquanto os meninos se sentem pressionados a performar uma masculinidade hegemônica, as meninas são direcionadas para o cuidado e a responsabilidade. Apesar das mudanças sociais na atualidade, as barreiras entre “ser mulher” e “ser homem” ainda são ensinadas e reforçadas de maneira desigual.

Conclusão

A partir das reflexões abordadas com base na metodologia pensada e, na prática escolar, o presente texto teve como finalidade abordar algumas questões que permeiam o âmbito escolar para além do papel do educador enquanto instrutor dos conteúdos de História, mas sim, pensando no caráter social que emprega uma sala, repleta de diversidade étnicas, sociais, regionais, ao se contemplar um projeto dentro de uma escola como esta na qual está em processo de observação, que abrange discentes de lugares diversos da cidade do Rio de Janeiro.

Ao compreender os pensamentos de Flávia Caimi (2013) e Luís Borges (2024), por exemplo, é possível visualizar a importância de abranger temáticas como estas de modo que possam não somente trazer o aluno para dentro dos debates referentes aos conteúdos históricos, mas também, dar ao mesmo a oportunidade de se sentir pertencente, inserido dentro da narrativa proposta pelo educador. Isso também vai de encontro com a tese defendida por bell hooks (2022), que embora esteja ligada a questões raciais, são um norte para perceber

como ao pensar na Instituição Escolar, podemos entender que há alunos com características próprias nas quais podem em algum momento se sentirem acuados em meio às hostilidades que a sociedade pode lhes apresentar. No entanto, este debate deve ser estendido a outras análises que podem aparecer em outras experiências educativas com as turmas.

Uma delas poderia estar ligada à questão regional, na qual Borges (2024) traz em seu texto explicitando que são alunos majoritariamente da Baixada Fluminense. Neste caso, como já mencionado, este trabalho foi aplicado em uma escola que fica próximo a Zona Central da cidade do Rio de Janeiro, logo, é possível conceber a possibilidade de haver alunos de diversas áreas e marcações sociais. Além disso, é importante frisar que ambas as turmas passam por um processo de reflexão constante, tanto dos discentes, quanto dos bolsistas, sobre de que forma a disciplina de História se mobiliza em meio às suas questões pessoais, de maneira que os conteúdos possam ser para além de repassar a história de um recorte temporal específico, mas também de trazer conscientização sobre a sociedade, sobre as relações de poder e sobre si enquanto cidadão em formação. Logo, entende-se a importância do tempo como aliado a de que maneira essa dinamização irá se mostrar até o fim do projeto.

Em suma, este texto teve por objetivo compreender a necessidade da reflexão constante enquanto licenciados de construir um espaço de diálogo entre docente e aluno, de modo que eles possam se sentir acolhidos e respeitados no ambiente escolar. Em meio a sociedade e o convívio familiar conturbados, se faz necessário analisar de que maneira escolas e educadores podem trazer dinâmicas como esta proposta, onde tragam o discente para dentro do debate, dando voz, para além da exposição tradicional e hierárquica da sala de aula.

FONTES

SEM CENSURA ESPECIAL NEY MATOGROSSO. Direção de Bruno Barros. Rio de Janeiro: TV Brasil, 2025. (110 min), son, color. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Am8z7lAsNms>. Acesso em: 29 de junho de 2025.

HOMEM com H (dir. Esmir Filho). Produção: Márcio Fraccaroli et al. Paris Filmes, 2025.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BORGES, Luis. Os Sentidos das juventudes e masculinidades negras na contemporaneidade: Análises interseccionais. *Revista diversidade e educação*, v. 12, p. 574-590, 2024.

CAIMI, F. E. . A licenciatura em História frente às atuais políticas públicas de formação de professores: um olhar sobre as definições curriculares - ISSN 2238-0620. *Revista Latino-Americana de História* , v. 2, p. 193-209, 2013

CHARLOT, Bernard. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam esta questão. *Sociologias*. Porto Alegre, ano 4, n8, jul/dez 2002, p. 432 – 443

GUIMARÃES, Géssica. *Ensaio feminista sobre o sujeito universal*. Rio de Janeiro, EDUERJ, 2022, 126p

hooks, bell. Pertencimento: uma cultura do lugar. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

JATOBÁ, Andréia Paula; BASTOS, Francisco Ion de Oliveira. Depressão e ansiedade em adolescentes de escolas públicas e privadas. *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, Rio de Janeiro, v. 56, n. 4, p. 234–240, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Anibal. *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

SILVA, Hellen Queiroz. *Pertencimento e não-lugar: colonialidade, marginalização e a busca por um lugar*. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) — Curso de Filosofia, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, 2025.