

# Gênero e ensino de história:

Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS)<sup>1</sup>

Por Andressa da Silva Borba<sup>2</sup>, Bibiana Harrote Pereira da Silva<sup>3</sup>, Caio Tedesco<sup>4</sup>

## Resumo

O objetivo deste artigo é refletir sobre as práticas de iniciação à docência desenvolvidas na Oficina de Gênero, atividade realizada através do Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Coronel Afonso Emílio Massot. A oficina detém como foco pensar as relações entre o ensino de história e estudos de gênero e feministas — como sexualidades, feminilidades, masculinidades, machismo e lgbtfobia. Tendo como principais referenciais autoras/es que partem de perspectivas potentes para desconstrução e desnaturalização do machismo e da lgbtfobia — Guacira Lopes Louro (2007) e Joan W. Scott (1995), por exemplo, buscaremos guiar nossa reflexão a partir de problemáticas como: em que medida pode-se, através da história ensinada, problematizar gênero? Ou seja, em termos gerais, discutiremos sobre quais caminhos esses propósitos nos levaram nesta experiência.

Palavras-chave: educação, gênero, sexualidade, ensino de história, feminismos

## Abstract

The intent of this article is to reflect on the initiation to teaching practices developed at the Gender Course, activity performed through the History Subproject of the Institutional Scholarship Program of Initiation to Teaching (PIBID) at the State School Coronel Afonso Emílio Massot. The course holds as focus thinking the relations between history teaching and gender feminist studies - as sexualities, femininities, masculinities, sexism and lgbt phobia. Having as main references authors who depart from powerful perspectives to deconstruction and denaturalization of sexism and lgbt phobia - Guacira Lopes Louro (2007) and Joan W. Scott (1995), for example, we will guide our reflections from problematics as: on which ways we can, through teaching history, problematizing gender? That is, in general terms, we pretend to discuss which paths these purposes took us on this experience.

Keywords: education, gender, sexuality, history teaching, feminisms.

## Introdução – a Oficina de Gênero e os objetivos deste artigo

A Oficina de Gênero foi uma atividade realizada através do Subprojeto de História do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Escola Estadual Coronel Afonso Emílio Massot. Elaborada e desenvolvida durante o ano letivo de 2017, ocorreu junto a

<sup>1</sup> Trabalho feito sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natalia Pietra Mendez - Dpto de História, PPGH e ProfHistória/UFRGS

<sup>2</sup> UFRGS, História, CAPES, [andressaborba@hotmail.com](mailto:andressaborba@hotmail.com)

<sup>3</sup> UFRGS, História, CAPES, [bibiana.h@hotmail.com](mailto:bibiana.h@hotmail.com)

<sup>4</sup> UFRGS, História, CAPES, [caiotedesco@gmail.com](mailto:caiotedesco@gmail.com)

turmas do terceiro ano do Ensino Médio e teve como foco articular as relações entre o ensino de história e estudos de gênero e feministas.

Esta atividade foi pensada como uma proposta pedagógica de inserção das temáticas de Gênero e Sexualidade nas escolas, já prevista na lei número 1.859, de 2015. Ademais, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1996, que estabelece e regulamenta o ensino brasileiro, tem como princípios fundamentais da Educação a liberdade de ensinar e aprender, assim como também o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas. Ainda, conforme Luciana Gandelman (2009) elucidada, dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais estipulados a partir da LDBEN, gênero e sexualidade são temáticas concebidas como relevantes e necessárias para a formação cidadã. Dessa maneira, e tendo em vista o papel do ensino de história na formação cidadã, buscamos historicizar e problematizar sexualidades, feminilidades, masculinidades, machismo e lgbtphobia em nossas aulas.

A metodologia de ensino consistiu em rodas de conversa, recursos audiovisuais, produção de fanzines e elaboração de redações, para concretizar a troca *do-discente* (FREIRE, 1996) entre alunes<sup>5</sup>, professoras e professor. Quanto às problemáticas que orientaram a oficina, foram: em que medida podemos, através da história ensinada, problematizar gênero e relacionar com o cotidiano destes estudantes de Ensino Médio? Quais os impactos de discutir e historicizar gênero e sexualidade em sala de aula? Quais conhecimentos históricos e de gênero são elaborados durante as oficinas, nos diálogos entre professoras/es e alunes?

As perguntas acima guiaram esta experiência de iniciação à docência e serviram de base para elaborarmos este trabalho. Dessa forma, pretendemos apresentar reflexões decorrentes de nossas observações em sala de aula e também oriundas dos registros de atividades realizadas. Igualmente, consideramos importante discutir nossa experiência de iniciação à docência em história tendo ciência de que tratamos de um tema socialmente latente, que suscita tensões político-ideológicas e pessoais, o que também está presente nos relatos e reflexões abaixo.

Nossos referenciais teórico-metodológicos, tanto para desenvolver a Oficina de Gênero quanto para empreender esta reflexão, são dos campos dos Estudos de Gênero, História e Educação, tendo como inspirações principais Joan Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro, bell

<sup>5</sup> Por motivos políticos e de acordo com nossa perspectiva feminista e queer, usaremos a linguagem neutra com artigo “e” sempre que possível.

hooks<sup>6</sup> e Paulo Freire. Logo, elaboramos concepções em comum norteadoras quanto às relações de gênero, ensino de história e educação.

Assim, o desenvolvimento deste artigo será dividido em três partes: na primeira, procuraremos contextualizar a Oficina de Gênero. Na segunda, discorreremos sobre seu planejamento e execução, e analisaremos *cenas* (SEFFNER, 2010) capturadas em sala, articulando-as aos nossos referenciais e concepções, em um exercício reflexivo e crítico sobre tais experiências. A terceira e última parte será dedicada à análise de produções escritas das/os estudantes, duas fanzines<sup>7</sup> intituladas: “Nenhuma a menos!” e “Bissexualidade e Bifobia”.

## Localizando-nos: docentes-discentes, a escola e es alunes que compartilharam e forjaram essa experiência conosco

A partir de uma perspectiva feminista, buscamos neste momento *localizarmo-nos* (HARAWAY, 1995) e contextualizarmos essa experiência. Acreditamos que localizar-se é ter consciência que a sala de aula é um ambiente complexo e que gênero, sexualidade, raça e classe são marcadores sociais latente. Portanto, o/a professor(a), como hooks (2013) afirma, não pode se tornar um “objeto” em aula, sendo uma pedagogia engajada aquela na qual a/o docente se coloque em sala e relacione conteúdo e práticas de vida. Ou seja, relacionando hooks à Haraway, compreendemos pedagogia engajada, crítica e feminista como aquela na qual esteja presente a consciência, exposição de nossos lugares de fala e pertencimento, bem como refletir a partir disso.

Assim, quanto a nós, “pibidianes” que aqui vos falamos, compomos uma equipe de três estudantes da graduação em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul: Andressa, Caio e Bibiana. Somos três pessoas brancas de classe média, duas mulheres cisgêneras e um homem transgênero — que no período das aulas ainda se colocava

<sup>6</sup> Em letras minúsculas em respeito à decisão da intelectual de assinar seu nome dessa forma.

<sup>7</sup> Espécie de “mini jornal” no qual pode conter diferentes maneiras de expressão artística e textual, comumente utilizado para difundir questões político-ideológicas.

como sapatão<sup>8</sup>, portanto era tido como mulher para a turma.

Quanto à escola Emílio Massot: estabelecida no bairro Cidade Baixa, um bairro central da cidade de Porto Alegre, recebe muitos jovens de regiões e realidades um tanto diversas. A direção e boa parte do corpo docente demonstraram-se politicamente engajados durante nossas passagens por aquele espaço escolar, primeiro pela adesão da escola à greve do magistério promovida pelo CPERS (Sindicato de Professores Estaduais do Rio Grande do Sul) — iniciada em setembro de 2017 e estendendo-se por dois meses, em protesto contra o parcelamento de salário e com grave falha de acordos por parte do governo do Estado. Segundo, pela abertura a trabalhos de caráter político-ideológicos que se propõe a desconstruir e debater hierarquias e violências estruturantes de nossa sociedade, como o racismo, machismo e lgbtfobia, pois houve promoção de trabalhos potentes e combativos a essas questões não só na Oficina de Gênero, mas também em outras disciplinas como Filosofia (segundo nossos alunos) e História. No caso, a Oficina de Gênero ocorreu nos horários de Sociologia, por abertura do professor Leonardo Lara<sup>9</sup> — nosso supervisor e professor responsável pelas disciplinas de História e Sociologia dos terceiros anos da escola, e também pelo caráter interdisciplinar da oficina, partindo de uma perspectiva ensino de história, mas dialogando com temas sociais latentes.

Por último, localizamos es estudantes com os quais compartilhamos nossas iniciações à docência, as turmas 301, 302, 303 e 304. Cada turma tinha em torno de trinta jovens, sendo o quadro geral bastante diversificado em relação à raça e gênero, pois praticamente metade desses eram jovens negros e a outra metade brancos, com aproximadamente a mesma divisão em relação a gênero, destacando-se apenas a turma 301 na quantidade de jovens mulheres negras, que compunham em torno de 60% da turma. Quanto a LGBT's, houve a presença de estudantes identificando-se como lésbicas, gays ou bissexuais em todas as turmas, assim como jovens que se percebiam desconfortáveis com a cisgeneridade (porém não auto-afirmavam-se transgêneros). Já em relação à classe social, foi perceptível que a grande maioria dos alunos eram trabalhadores ou de classe média baixa.

<sup>8</sup> Por perceber, a partir de Hariagi Borba Nunes (2016), que tal identificação não está engessada na essencialização e naturalização dos corpos e desejos, permitindo uma expressão da divergência em relação à heterossexualidade compulsória e à cisheteronormatividade mais adequada ao momento em que Caio estava passando.

<sup>9</sup> Graduado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul no curso de Licenciatura em História (2012). Atualmente é professor - Col. Est. Cel. Afonso Emílio Massot.

# Planejando a Oficina de Gênero, planejando a articulação entre gênero, sexualidade e ensino de história

Ao iniciar nosso primeiro planejamento geral de ensino, levamos em conta compreensões sobre gênero, sexo e sexualidade; e também sobre ensino de história e educação. No caso, procuramos historicizar as relações de gênero, por dois motivos: primeiro, por concebermos os três primeiros conceitos citados acima como constructos socio-históricos estruturantes de nossa sociedade e das relações de poder que a compõe, a partir de Butler (2015) e Scott (1995). Segundo, pelo entendimento de que a história (além da instituição escolar) está imbricada no processo de subjetivação dos sujeitos, tendo como função social contemporânea o aprendizado de conviver com a diferença, a formação cidadã e o respeito à alteridade e diversidade (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012).

Além disso, concebemos que a educação é sempre um trabalho coletivo, envolvendo discentes e docentes (HOOKS, 2013) — e, nesse caso, entre discentes-docentes (pibidianes), docentes supervisores e orientadores, e jovens discentes secundaristas. Também baseamo-nos no conceito do espaço escolar como ambiente de disputas e tensionamentos entre discursos, um espaço no qual a complexidade se faz presente e que é potente para que sujeitos (auto)forjados na resistência surjam (LOURO, 2007). Dessa forma realizamos, em conjunto com nossa orientadora e com nosso professor supervisor, um planejamento inicial com os seguintes encontros-aula: Apresentando Gênero e Sexualidade; Transexualidade; Protagonismo Feminino na Conquista da América; Mulher na Mídia; Gênero, Classe e Raça no Imperialismo; Femicídio; Mulheres na Revolução Russa; Machismo e Masculinidade(s).

Como é possível perceber, tal planejamento surgiu e permaneceu também a partir de uma perspectiva *queer* e feminista, na qual mulheres e pessoas LGBT tornaram-se protagonistas das narrativas históricas apresentadas e debatidas. Para tanto, procuramos subverter a lógica da história única e cronológica formulada, sobretudo por homens cis-gêneros, heterossexuais, brancos e europeus. Ou seja, a fim de possibilitar a sensibilidade para as nuances e flexões dos processos que vivemos, consideramos necessário retirar a *história única* (ADICHIE, 2012) e linear da sua centralidade. Precisamos trazer o estranhamento, o deslocamento e interlocuções entre presente e passado necessários

à desconstrução, desnaturalização e desessencialização do *sistema gênero/sexo e desejo* (BUTLER, 2015) que detém como uma de seus mecanismos mantenedores justamente a utilização de uma história cis-hétero-branco-eurocêntrica que não se propõe a historicizar gênero, sexo, sexualidade e/ou raça.

Ademais, a construção da oficina passou por repensar a educação e remover a farda autoritária vestida por muitas/os educadores/as, ao passo que enxergamos alunes como agentes na produção do conhecimento. Isto a fim de estarmos em coerência com a percepção, fundamentada em Freire (1996) e hooks (2013), do fazer educacional como um processo de troca a partir de relatos, questionamentos e constituição de saberes em conjunto.

## Cenas e relatos desta experiência do- discente com perspectiva feminista e queer

Em nosso primeiro encontro, propusemos uma apresentação. Devido à quantidade de alunes presentes em aula, conseguimos ficar em roda tranquilamente dentro do espaço das salas e, quando explicamos a dinâmica de sentar em roda — no intuito de fomentar o diálogo e certa horizontalidade (HOOKS, 2013). Porém, alguns estudantes reclamaram que aquela prática já havia acontecido, justificaram sua contrariedade com argumentos como “bagunça o ambiente” e “toma muito do pouco tempo que temos em um período”. Logo, explicamos a importância de organização da sala de aula, pelo caráter que a própria disposição das classes e cadeiras também tem, na medida em que uma roda pode ser transgressora, subvertendo a lógica normativa de todos olharem para o quadro, como se apenas houvesse um lugar (o da docência) importante de fala. Em concordância conosco, aceitaram essa disposição, mas somente nesta primeira aula.

Esta foi a nossa tentativa inicial de criar a ideia de *comunidade de aprendizado* (HOOKS, 2013) — na qual dinâmica ensino-aprendizado é feita por todes, e o entusiasmo necessário a uma aula engajada e libertária só pode ser gerado e mantido coletivamente. Para isso, hooks propõe a nós, docentes, exercitar o reconhecimento da presença de cada alune e articular uma dinâmica em que se crie a comunidade de aprendizado. Todavia, hooks alerta a possibilidade de certas barreiras à constituição desta comunidade — como a recusa a sentar-se em círculos.

A seguir, todes nos apresentamos e, posteriormente, nós pibidianes expusemos nossa proposta de plano de ensino. Contudo, fizemos questão de enfatizar o quão importante era que eles construíssem conosco aquela experiência do-discente. Também questionamos as turmas quanto a seus conhecimentos prévios em feminismos, gênero e sexualidade, pensando na importância de relacionar saberes estudantis construídos em sociedade, com aqueles que pretendemos constituir em conjunto com elas/es (FREIRE, 1996). Em resposta, algumas meninas se identificaram como feministas e outras demonstraram obter ideias mais enraizadas nas estruturas dominantes cisheteronormativas, da naturalização dos corpos e desejos.

No desenrolar da Oficina, houve situações de tensão, sobre as quais nos debruçaremos a seguir. Dois momentos de conflito em sala de aula foram escolhidos para refletirmos, ocorridas com o mesmo aluno (um garoto, negro, de classe média) que teve grande importância para nossa autoanálise e aprendizado sobre nossas práticas docentes em iniciação. Como forma de análise destas interações, utilizaremos o conceito de *cenar* que, segundo Fernando Seffner (2010), podem ser compreendidas como situações que ocorrem no ambiente escolar e que de forma etnográfica coletamos a fim de discutir, refletir e, assim, formar-se continuamente como professor(a). Dissertaremos sobre as duas cenas em conjunto, pois as duas implicam na relação de nossos locais de fala com o do referido aluno, articulando com a naturalização das relações de gênero e a nossa busca por realizar uma *prática pedagógica libertária* (HOOKS, 2012).

A primeira cena provém do seguinte contexto: iniciamos uma discussão sobre cultura do estupro, em nosso quinto encontro. Buscamos, a partir de uma aula expositiva, historicizar a construção da cultura de banalização da violência sexual que atinge em sua maioria mulheres e comunidade LGBT. Assim planejamos uma aula mais expositiva que conseguisse relacionar três eventos: a caça às bruxas, a conquista da América, e a cultura do estupro. Nosso objetivo era de analisar os processos de submissão do corpo da mulher, traçando uma perspectiva crítica, anti-colonial e a partir da relação entre poder e sexualidade ao longo da história.

Situando-os/as na Europa do séc. XIV-XVIII, a caça às bruxas foi o primeiro ponto. Para tanto, utilizamos a fonte histórica *O Martelo das Feiticeiras*, escrita em 1484, por ter sido um manual de perseguição e condenação dessas mulheres durante a Idade Média. Realizamos a leitura do seguinte trecho do livro.

Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que homem, o que se evidencia pelas suas muitas abominações carnis. E convém observar que houve uma falha na primeira mulher, por ter sido ela criada a partir de uma costela recurva, ou seja, uma costela do peito, cuja curvatura é, por assim dizer, contrária à retidão do homem. E como, em virtude dessa falha a mulher é animal imperfeito, sempre decepçiona e mente. Pois diz Cato: “ Quando uma mulher chora está a urdir uma cilada.” E prossegue: “Quando uma mulher chora, trabalha para enganar um homem.” O que é demonstrado pelo caso da mulher de Sansão, que o persuadiu a contar-lhe o segredo de sua força para depois dizê-lo aos filisteus, assim, enganando-o. E claro está que a primeira mulher tinha pouca fé, porque quando a serpente lhe perguntou porque não comia de todas as frutas do paraíso ela respondeu: “Podemos comer do fruto das árvores do jardim mas... para que não morrais.” Demonstrando assim que duvidava e que pouca fé tinha na palavra de Deus. E tal é o que indica a etimologia da palavra que lhe designa o sexo, pois *Femina* vem de *Fe* e *Minus*, por ser a mulher sempre mais fraca em manter e em preservar a sua fé. E isso decorre de sua própria natureza; embora a graça e a fé natural nunca tenham faltado à Virgem Santíssima, mesmo por ocasião da Paixão de Cristo, quando carecia a todos os homens. (KRAMER; SPRENGER, 2011, p. 116)

Após isso, o articulamos com o contexto macro europeu da época (consolidação dos estados nacionais e forte presença da Igreja católica nesse processo de ascensão e poder), para depois analisarmos juntas o significado desse evento — a consolidação da submissão da mulher ao poder patriarcal, tornando seus corpos dóceis e submissos. Esse primeiro momento, sobretudo a leitura do trecho, suscitou uma indignação geral nas turmas, nas quais as alunas expressaram divergência com as ideias do livro.

Partimos então para o segundo ponto: a conquista da América, introduzimos o debate sob uma perspectiva anticolonial e não romântica, que elucidasse os mitos fundadores do processo histórico da conquista, apontando para a violência como seu caráter fundador — um continente inventado tendo a violência do estupro em sua base. Partimos do entendimento da violência sexual como um dos fatores primordiais da miscigenação racial e, em última instância, da dominação colonial: os corpos “da outra” (mulheres indígenas, africanas escravizadas e mestiças) violentados pelos colonizadores europeus. A fim de sensibilizarmos as turmas, realizamos a leitura do poema abaixo, escrito pela intelectual chicana, militante feminista e teórica do pensamento *queer*, Glória Anzáldua, o qual se trata justamente sobre o processo de miscigenação citado acima e serviu como base para discutirmos como o poder imperial/colonial foi e é sentido diferentemente entre mulheres e homens.



Comecei a pensar: "Sim, sou chicana, mas isso não define quem eu sou. Sim, sou mulher, mas isso também não me define. Sim, sou lésbica, mas isso não define tudo que sou. Sim, venho da classe proletária, mas não sou mais da classe proletária. Sim, venho de uma mestiçagem, mas quais são as partes dessa mestiçagem que se tornam privilegiadas? Só a parte espanhola, não a indígena ou negra." Comecei a pensar em termos de consciência mestiça. O que acontece com gente como eu que está ali no entre-lugar de todas essas categorias diferentes? O que é que isso faz com nossos conceitos de nacionalismo, de raça, de etnia, e mesmo de gênero? Eu estava tentando articular e criar uma teoria de existência nas fronteiras. [...] Eu precisava, por conta própria, achar algum outro termo que pudesse descrever um nacionalismo mais poroso, aberto a outras categorias de identidade. (ANZÁLDUA, 2000, apud. COSTA;ÁVILA, 2005, p. 691).

Por fim, chegamos à cultura do estupro, que conceituamos como um aspecto estrutural da cultura patriarcal: a normatização da violência sexual, procurando problematizar a cultura de culpabilização da vítima. Apoiados nisso, trouxemos alguns dados estatísticos atuais do caso brasileiro, debatemos sobre a maioria das violências não serem registradas e sobre o consentimento. Visto que as aulas têm duração de 45 minutos e devido a diversos atravessamentos o tempo "útil" acaba sendo reduzido, programamos uma aula posterior na qual pudéssemos debater as questões em torno da cultura do estupro. Então, a exposição anterior serviu de base histórica para esta segunda aula, na qual propomos um caráter mais dialogado com espaço para relatos e questionamentos.

Em uma das turmas, o debate se focou em torno da prostituição — sua possível regulamentação como profissão, o fato de em sua maioria ser uma atividade exercida por mulheres cis e trans, em muitos casos em idade ainda infantil. O aluno A.<sup>10</sup>, o qual já havia demonstrado em outros encontros certa resistência às ideias discutidas na oficina, se manifestou da seguinte forma: "não entendo porque essas mulheres não arranjam outros empregos, como os homens fazem de pedreiro, jardineiro, garçom etc. Elas se prostituem porque escolhem.". Não pretendemos aqui desmerecer ou atribuir um juízo de valor à prostituição, inclusive esse foi o tom da conversa em sala de aula. No momento em que a discussão se focou nesse tema, instigamo-los/las a pensar criticamente sobre o assunto: por que em sua maioria são mulheres que desempenham esse papel? Com cuidado para não cair no romantismo, quais as condições em que a maioria delas vive na realidade brasileira?

<sup>10</sup>A fim de preservar suas identidades, nos limitamos a colocarmos apenas uma letra no lugar do nome dos alunos.

A segunda cena, também envolvendo o aluno A., surgiu quando desenvolvemos uma exposição seguida de debate sobre o tema: “Legislação, mulheres e violência de gênero”<sup>11</sup>. Dividimos este encontro em duas etapas, apresentando o histórico da legislação brasileira referente às mulheres, com foco na Lei Maria da Penha de 2006 e na Lei do Femicídio de 2015 junto a reportagens com dados dos índices de violência sofridas por mulheres e pela população LGBT no Brasil. Após isso, estimulamos um debate com as turmas sobre a temática.

Retomamos algumas discussões da aula anterior, como: “o que é violência de gênero? A quem essa violência atinge? Quais são os tipos de violência que estão englobados no termo *violência de gênero*?”. Assim como procuramos discutir sobre o porquê o Brasil permanece em quinto lugar no ranking de países que mais comete feminicídio no mundo, qual a diferença da Lei Maria da Penha para a Lei do Femicídio, como podemos combater a violência de gênero e o que além da legislação poderia combater tal violência.

Nas diferentes turmas algumas meninas se sentiram à vontade para trazer relatos de violências vividas. Inclusive, o momento mais marcante desse dia de aulas foi quando uma aluna relatou que foi violentada por um ex-namorado e que teve uma experiência horrível na delegacia. Foi um momento significativo no qual a turma se sensibilizou e continuamos a conversar com ela após a aula, aconselhando quanto a possíveis medidas que ela poderia tomar.

Todavia, voltando à cena escolhida, durante o debate da turma a qual o aluno A. pertencia, o mesmo fez a seguinte pergunta: “tá sora, e não tem Lei Maria Da Penha pra homem, não?”. Nossa resposta foi no sentido de mostrar que todo o desenvolvimento que promovemos do tema vinha com o objetivo de entender o motivo da necessidade de uma legislação protetiva específica para mulheres e LGBT’s. Ainda, com o intuito de complementar a resposta, o professor Leonardo, atualmente graduando do curso de direito, explica que existem leis protetivas a todos os cidadãos e cidadãs, contudo nem todos fazem partes de grupos socialmente vulneráveis ou que sofrem violências específicas.

Estes dois questionamentos de A., sobre a prostituição e sobre a Lei Maria da Penha, nos levaram a refletirmos mais sobre os impactos da discussão e historicização

<sup>11</sup>A aula em questão, juntamente com a aula anterior – tendo violência de gênero como tema central também, serviram de preparação para a avaliação da área de Ciências Humanas de 2017/2.

de gênero e sexualidade em sala de aula, principalmente vinculado ao viés de raça. Hooks, em *Ensinando a Transgredir* (2013) elaborou um capítulo muito relevante que nos auxiliou a compreender estes dois momentos que vivenciamos com o A.

Primeiro não podemos nos esquecer de nossa brancitude e o que ela representa no imaginário social. Logo, apesar de nossa predisposição a realizar uma do-discência, em que medida esse marcador que nos atravessa não representou (e conseqüentemente foi), para A., como um aluno negro, a imagem de colonizadores? Além do mais, hooks nos permitiu refletir sobre o obstáculo que os estudos de gênero podem se tornar a alunos homens negros. Isso, pois, a desconstrução dessas relações já é comumente dificultada por toda cultura biologizante que relega gênero/sexo e sexualidade ao âmbito da Natureza, e esse obstáculo acaba podendo somar-se a uma falta de racialização do debate, que conseqüentemente colocaria em nível de igualdade a posição de homens negros e brancos, o que gera enorme desconforto, contrariedade e resistência ao tema por parte desta parcela populacional, tendo em vista que a generificação entre brancos e negros se dá de formas diferentes, devido à raça, em uma sociedade que passou por todo histórico de racialização, colonização, invenção e estabelecimento da cultura racista.

Segundo hooks em seu relato,

Brett, namorado de uma das mulheres, estava fazendo outra disciplina comigo. Visto que tinha sido apontado pelas negras do grupo como um dos negros que se preocupavam com as questões de gênero, falei com ele especificamente sobre feminismo. Respondendo, ele chamou a atenção para as razões pelas quais é difícil para os homens negros lidar com o sexismo. A principal é que eles estão acostumados a pensar sobre si mesmos dentro do quadro do racismo, de serem explorados e oprimidos. Falando sobre seus esforços para desenvolver uma consciência feminista, ele ressaltou as limitações: “Tem-se de tudo o que é oprimido”. Visto ser difícil para muitos negros dar voz aos modos como são machucados e feridos pelo racismo, também é compreensível que eles tenham dificuldade para “assumir” seu sexismo, sua responsabilidade. (HOOKS, 2012, p. 157-158).

Dessa maneira, percebemos que surgiu uma grande crítica à temática por parte de A., que possivelmente teve como base tensões de caráter subjetivo, relacionadas às racializações que nos atravessam. Perguntamo-nos: o quão conflitante pode ter sido para A. se deparar com três mulheres<sup>12</sup> brancas “acusando” o gênero ao qual ele

<sup>12</sup> Reforçando que Caio ainda se colocava como sapatão e, portanto, era lido dessa maneira pelas turmas.

pertence, de ser detentor de privilégios sociais e agente de violências contra mulheres e LGBT's?

Todavia, junto da reflexão acima, soma-se a importância da participação de A. no processo educativo e o potencial de aprendizado que tal conflito revelou ter sobre a nossa própria prática de iniciação a docência. Tendo em vista que ele se posicionou enquanto sujeito, com seus marcadores e convicções, e fez nós nos questionarmos sobre os nossos próprios privilégios e práticas educativas enquanto professor e professoras em início de formação. Percebemos, aí, um profundo exemplo dos impactos da docência.

Então, como maneira de lidar com essas situações, mas mantendo-nos dentro do tema amplo da Oficina, focamos mais na presença dos meninos em sala de aula e seus possíveis desconfortos frente aos assuntos abordados na oficina. Para isso, formulamos uma aula sobre masculinidades, que buscava historicizar o conceito de masculinidade e abordar as múltiplas possibilidades de ser homem e/ou de performar masculinidade, considerando em conjunto os processos de racialização.

Entretanto, é importante ressaltar que esta não pode ser considerada uma solução absoluta, mas parte do que estava dentro das nossas possibilidades de trabalho e dos métodos pedagógicos e práticas educativas que priorizamos seguir. Reiteramos que escolhemos essas duas cenas, pois foram cruciais para nos questionarmos e buscarmos aprimoramento quanto a práticas docentes de ensino de história e gênero que busquem racializar o debate, o que perpassa compreendermos nossos privilégios como pessoas brancas.

## Fanzines: a produção de conhecimentos em gênero e sexualidade pelos discentes

Conforme foi elucidado anteriormente, propusemos como avaliação final da Oficina de Gênero a produção de fanzines — se tratam produções autônomas, uma espécie de revista, na qual variadas maneiras de expressão artística e textual podem ser encontradas, em tamanhos, recortes e tipos de dobradura diversos. Tomamos a decisão de solicitar essa atividade à turma, em conjunto com supervisão e coordenação nas reuniões da equipe do PIBID que atua no Massot. Em diálogo, consideramos que as fanzines detêm

o caráter de possibilitar aos seus autores/as o uso de linguagens diferentes — prosa, imagens, desenhos, colagens, poesia, linguagem formal, acadêmica e/ou informal. Além disso, avaliamos que tal abertura facilita a expressão de temas sensíveis como os que tratamos na oficina, o que permite a produção de saberes por alunes de forma mais lúdica e livre, incentivando também a pesquisa.

Foram reservados dois encontros para a elaboração desta atividade. Orientamos que es discentes se organizassem preferencialmente em grupos de cinco alunes e trouxessem materiais referentes a alguma temática dentro do espectro de gênero e sexualidade que lhes interessassem.

Durante estas aulas de processo da produção de fanzines, alguns momentos significativos ocorreram: primeiro, quando conversamos com estudantes interessados em escrever sobre a homossexualidade através da história. Com uma ideia essencializadora dos desejos e sexualidades, aproveitamos para discutir sobre a formação de sujeitos em diferentes momentos históricos, e o surgimento do conceito de uma identidade homossexual — que só ocorreu na modernidade, segundo Michel Foucault (1993). Outro exemplo relevante é de um aluno que, interessado em discutir sobre a cultura do estupro, compartilhou músicas e artes muito fortes sobre o tema e demonstrou profunda sensibilidade com o assunto.

Recebemos zines<sup>13</sup> muito pertinentes no final deste percurso, títulos como “O que é feminismo?”, “Lésbica”, “Futebol Feminino”, “Feministas Brasileiras na História”, “Cultura do Estupro”, “LGBT’s e preconceito” e “O Indivíduo Trans no Mercado de Trabalho” são alguns exemplos. Todavia, e com certa dificuldade (tendo em vista o número de trabalhos notáveis que foram elaborados), decidimos por analisar as fanzines nomeadas “Nenhuma a menos!” e “Bissexualidade e Bifobia”. Essa escolha se deu em razão de estes dois trabalhos se mostrarem extremamente próximos da subjetividade des alunes, e também da cidadania que eles exercem, já com pesquisas e leituras prévias sobre os assuntos, o que nos proporcionou diálogos profícuos — entre nós e com elas/e, suscitando nas reflexões abaixo, a partir de suas respectivas análises.

<sup>13</sup> Abreviação de “fanzine”

# 1. “NENHUMA A MENOS” – Do-discência em tensão quanto a perspectivas feministas divergentes

Durante a aula em que as alunas tiveram espaço para se agrupar e desenvolver um tema central para a zine, as autoras da fanzine analisada a seguir, trouxeram o seguinte tema: “feminismo radical negro e anarquista”. Portanto, “Nenhuma a menos!” trouxe consigo os posicionamentos político-ideológicos de suas autoras, que iniciaram sua produção entoando palavras de ordem encontradas em manifestações feministas: “Revolução”, “Destruir o patriarcado” na capa.

Após a leitura da fanzine, percebemos que as autoras faziam uma crítica à perspectiva *queer* — adotada por nós durante a oficina, segundo elas: “um conjunto de teorias, que servem ao patriarcado, ratificando a hierarquia de gênero como uma realidade material. Muito prejudicial para as mulheres (legítima a pedofilia e as relações de abuso e de poder exercido pelo sexo masculino)”. Como já comentamos, nos baseamos em algumas teóricas *queer* para construir a oficina, e partilhamos da ideia de que o pensamento *queer* tem muito a ver com o movimento de trânsito (LOURO, 2015) em outras formas de pensar, produzir, apreender o conhecimento e os sujeitos, no movimento da crítica e da autocrítica.

Como também já falamos antes, nosso trabalho foi desenvolvido em uma turma de 3º ano do Ensino Médio, e para uma parcela delas/deles, os assuntos referentes a gênero e sexualidade já vinham sendo discutidos em suas realidades desde antes de nossa chegada, dentro e fora do ambiente escolar. As duas meninas que produziram a zine mostravam maior identificação à vertente do feminismo radical — o qual não acredita em novas e diferentes identidades de gênero, mas pelo contrário prega por uma extinção do conceito gênero; e ao feminismo negro, visto que uma delas é negra.

Hooks (2013) afirma que precisamos usar o conflito para criar novas visões e, pensando nisso, tivemos o ímpeto de conversar com as meninas sobre nossa divergência de ideias e ideais. Tendo em vista que não há “O Feminismo” e sim feminismos, falamos sobre a importância de não excluir concepções distintas a nossa do nosso campo de reflexão — a não ser que essas firam direitos humanos coletivos e individuais. Argumentamos da relevância em utili-

zâ-las para outros questionamentos e a elaboração de possíveis novas perspectivas. Sugerimos que as meninas procurassem também outras fontes para aprimorarem suas discussões, visto que as referências usadas por elas vinham de blogs e outros *links* da internet. A conversa foi positiva, nos atemos tanto a mostrar o prejuízo em praticar “apontamento de dedos” ainda mais no pensamento anárquico, no qual elas pareciam se reconhecer, quanto à importância da autoanálise de nossos discursos e não conceber verdades absolutas. Somos todos passíveis de outras perspectivas e um exercício interessante é: o que construir a partir das múltiplas visões?

## 2. “Bissexualidade e Bifobia” – um exercício de empoderamento e autoaceitação

A fanzine “Bissexualidade e Bifobia” foi elaborada pelo aluno P., um garoto branco, de classe média baixa e bissexual. Escolhemos incluí-la neste artigo, sobretudo porque esse foi um trabalho em que se sobressaltou o olhar para si realizado por P. Esse olhar, por sua vez, deslocou-se da estranheza ao empoderamento e autoaceitação.

Na capa P. já pergunta ao seu interlocutor: “Para, isso é normal? Eu não sou um E.T.?”. Esse questionamento pode ser compreendido como a demonstração da noção de que LGBT’s são tidos muitas vezes como *sujeitos abjetos* (BUTLER, in: PRINS, BAUKJE e COSTERA, 2002), anormais que se localizam as margens da cisheteronormatividade socialmente imposta.

Todavia, ao seu sentimento de desvio do sistema gênero/sexo e desejo, percebemos que a partir das discussões promovidas pela Oficina de Gênero, P. pôde repensar-se, colocar-se a partir de uma pluralidade de possibilidades de existir e ser, principalmente no que condiz a gênero e desejo. Conforme Durval Munhiz de Albuquerque Júnior elucida,

A história implica o aprendizado da alteridade, o aprendizado da possibilidade da existência de outras formas de sermos humanos, o aprendizado da viabilidade de outras maneiras de se comportar, da existência de outros valores, de outras ideias, de outros costumes que não aqueles dos homens e mulheres contemporâneos. A história permite o aprendizado da tolerância para com o diferente, com o estranho, com o distinto, com o distante, com o estrangeiro. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.12).

No caso, conferimos tal fanzine como um entendimento da possibilidade de se constituir como desviante da cisheteronormatividade.

Ademais, tendo em vista que “A história, como formadora de subjetividades, é um saber e uma prática inseparável de discussões éticas e políticas.” (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.13), e, de novo, que todo processo de ensino também é de aprendizado (FREIRE, 1996), percebemos que essa fanzine estabeleceu um diálogo conosco, com a possibilidade de P. pensar sobre sua subjetividade e o que lhe forma enquanto indivíduo e cidadão.

Na primeira página de seu trabalho, P. já apresentou forte vínculo com os discursos promovidos pela militância LGBT, autoempoderamento e engajamento cidadão, escrevendo:

Não, pessoas bissexuais não são E.Ts; O maior problema deles é a falta de (ou falha na) representatividade. Uma recente pesquisa do grupo GLAAD (Aliança de Gays e Lésbicas Contra Difamação), cujo objetivo é monitorar a maneira como a mídia retrata as pessoas LGBT, relatou que o número de personagens bissexuais aumentou, porém muitos caíram em estereótipos preocupantes. São eles:

Bissexuais são infiéis e/ou imorais;

Bissexuais são manipuladores e não servem para formar relacionamentos de verdade;

São associados a práticas autodestrutivas de comportamento. (ALUNO P, BISSEXUALIDADE E BIFOBIA, 2017.)

Após isso, nos trouxe exemplos de personagens mulheres em seriados, e o quanto suas representações estão de acordo com estereótipos sofridos por bissexuais, realizando uma própria análise dos exemplos que trouxe.

P. acabou seu trabalho com o autorretrato abaixo, reforçando, a nosso ver, a importância que esse exercício de expressão, pesquisa e diálogo teve. Segundo Freire, “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção.” (FREIRE, 1996, p. 12.), e acreditamos que a zine “Bissexualidade e Bifobia” trouxe a nós o reforço da importância em tecer essas possibilidades de produção de sa-





ber, sobretudo quando estas produções referem-se ao importante exercício de autoafirmação e autoaceitação LGBT em um país lgbtfóbico.

## Conclusão – A Oficina de Gênero como proposta educativa libertária contra a lgbtfobia e o machismo

Com base na experiência de iniciação à docência que obtivemos na Oficina de Gênero, constatamos a importância de uma educação contínua em gênero e sexualidade, pois há uma grande naturalização e essencialização do sistema gênero/sexo e desejo. Inclusive, Gandelman (2009) elucida que gênero e sexualidade acabam se tornando temas escolares dos currículos de ciências biológicas — majoritariamente em educação sexual, o que implica que há uma dificuldade maior na inserção deste eixo temático na área de humanas.

Todavia, é necessário encontrar maneiras de desconstruir a cisheteronormatividade por meio da historicização, conforme Albuquerque Júnior afirma,

A história serve para que se perceba o ser do presente como devir, como parte de um processo marcado por rupturas e descontinuidades, mas também por continuidades e permanências. (ALBUQUERQUE JÚNIOR, 2012, p.11).

Ou seja, em termos de orientação sexual, identidade e expressões de gênero, é fundamental que na prática docente em história e gênero, haja a inserção de rupturas e continuidades, marcando o caráter histórico e temporalmente poroso da lgbtfobia e do machismo estruturantes de nossa sociedade. Guacira Lopes Louro (2015) ainda nos coloca que uma educação *queer* e desconstrutivista deve priorizar pelo *estranhamento do conhecimento*, a partir de outras formas de pensar, produzir e entender o conhecimento para, além do campo de gênero e sexualidades, o que em ensino de história perpassa pela liberdade de uma aula dialogada e não cronológica.

Dessa maneira, voltamos aos nossos questionamentos iniciais. Buscando responder o primeiro<sup>14</sup>, reconhecemos que são muitas as possibilidades de articular ensino de história, gênero, sexualidade e a vida de nesses

<sup>14</sup> “[...]em que medida podemos, através da história ensinada, problematizar gênero e relacionar com o cotidiano destes alunos do Ensino Médio?”.

alunes. Gênero e sexualidade permeiam nossa sociedade e estruturam nossas relações de poder (SCOTT, 1995), portanto trazer este eixo como norteador de uma oficina, é necessariamente abordar nossas constituições como sujeitos históricos deste tempo e espaço contemporâneos.

Quanto aos “conhecimentos históricos e de gênero elaborados durante as oficinas, nos diálogos entre professoras e alunes” (nossa terceira problemática), podemos concluir que em do-discência foram historicizados e problematizados elementos que dão base ao sistema gênero/sexo e desejo no qual o machismo e a lgbtfobia estão alicerçados. Por isso, nos impactos desta oficina, pelos debates relatados aqui e fanzines analisadas, podemos perceber que nossos encontros geraram desestabilizações, estranhamentos e questionamentos quanto à estrutura cisheteronormativa vigente. As autoras de “Nenhuma a menos!”, P., e A. são alguns dos nossos exemplos de como o diálogo e a historicização de gênero e sexualidade podem tensionar com conhecimentos e ideias prévias das turmas em relação a essas temáticas, gerando profícuos debates sobre o tema.

Ainda, como impacto relevante, consideramos o empoderamento e auto-aceitação de alunes LGBT, como P. Isso tendo em vista, inclusive o número de suicídios cometidos por pessoas LGBT, por exemplo. Segundo a pesquisa “Mortes Violentas de LGBT no Brasil - Relatório 2017” (MOTT;MICHELS;PAULINHO, 2018), feito pelo Grupo Gay da Bahia, em 2017 58 pessoas LGBT realizaram este trágico ato. Assim, tendo em vista esse número alarmante e a articulação do ensino com o processo de subjetivação e de formação cidadã, consideramos de extrema importância o ensino de gênero e sexualidade na educação pública a fim como medida preventiva tanto às violências externas causadas pela lgbtfobia (e machismo), quanto aos problemas de saúde mental que a mesma é geradora.

Este processo de empoderamento também foi perceptível em muitas garotas, negras e brancas. Sobretudo nossas alunas negras que sofrem duas violências, devido ao racismo e ao machismo (HOOKS, 2013) demonstraram grande interesse nas temáticas, engendrando ricos compartilhamentos e críticas que foram, a nós, experiências de grande aprendizado, já que somos três docentes brancas, buscando fazer o exercício de despir-se do privilégio branco a fim de ter uma aula mais dialogada e constituir uma *comunidade de aprendizado* (HOOKS, 2013). Além disso, é justamente essa quebra de hierarquias que traduz o caráter subversivo da educação libertária, de forma que possamos nos olhar e nos reconhecer como iguais.

Ao decorrer da oficina, fomos, também, construindo e modificando nossas concepções sobre todas as questões, traduzidas aqui conceitualmente. Concluímos, portanto, que nós também fomos impactados pelos encontros e nos deixamos sentir as mudanças e aprendizados. A prática da do-discência faz criarmos outros modos de pensar educação, diferentes dos que recebemos e fomos ensinados a performar.

Compreendemos hoje que a prática docente perpassa, necessariamente, pela troca constante e pelo permanente aprendizado construído na comunidade de aprendizado. Apreendemos também que é um constante desafio capturar os interesses plurais de cada indivíduo que forma tal comunidade, sobretudo quando preocupamo-nos em estabelecer um debate conscientemente racializado e generificado, antirracista, feminista e pró-direitos LGBT. Todavia, persistimos apostando no exercício de escuta, questionamento, pesquisa e deslocamento do ensino de história da eurocentricidade masculina e cisheteronormativa como maneiras potentes para desconstrução do machismo, racismo e lgbtfobia.

## Referências Bibliográficas

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **Os perigos de uma história única**. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=ZUtLR1ZWtEY>>. Publicado em 2012. Acesso em: 14/07/2017.

ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz de. **Fazer defeitos nas memórias**: para que servem o ensino e a escrita da história?. In: GONÇALVES, M. A. et al (Orgs). Qual o valor da história hoje?. Rio de Janeiro: FGV Editora. 2012.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.

BUTLER, Judith. **Sujeitos do sexo/ gênero/ desejo**. In: \_\_\_\_\_. Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 2015. p. 17-70.

COSTA, Cláudia de Lima. ÁVILA, Eliana. **Gloria Anzaldúa, a consciência mestiça e o "feminismo da diferença"** In: Rev. Estud. Fem. vol.13 no.3 Florianópolis Sept./Dec. 2005.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1: A vontade do saber**. 11 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996./

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

HARAWAY, Donna. **Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial**. In: **Cadernos Pagu**. Campinas: UNICAMP, 1995. p. 07-41

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. 1ª ed. WMF MARTINS FONTES, 2013.

KRAMER, Heirich; SPRENDER, James. **O Martelo das Feiticeiras: malleus maleficarum**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. **Educação, feminismos e perspectivas Queer** (2014). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=pOoqC5Ew4VM>> Publicado em 2015. Acesso em: 20/01/2018.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 2007, 9ª ed.

MOTT, Luiz; MICHELS, Eduardo; PAULINHO. **Mortes Violentas de LGBT's no Brasil – Relatório 2017**. 2018. Disponível em: <<https://homofobiamata.files.wordpress.com/2017/12/relatorio-2081.pdf>>. Acesso em: 20/01/2018.

NUNES, Hariagi Borba. **“O corpo histórico: meu dil-do goza terrorismo”**: pós-pornografia e pornoterrorismo na contemporaneidade - uma analítica de ruptura. Porto Alegre: UFRGS, 2016.

PRINS, BAUKJE and MEIJER, IRENE COSTERA **Como os corpos se tornam matéria**: entrevista com Judith Butler. *Rev. Estud. Fem.*, Jan 2002, vol.10, no.1, p.155-167.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da Docência, Saberes da Disciplina e muitos imprevistos**: atravessamentos no território do ensino de história. In: BARROSO, V. et al (Orgs). En-

sino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST; Exclamação; ANPUH/RS, 2010. p. 213-229.

SCOTT, Joan. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Revista Educação e Realidade, Porto Alegre, 20 (2), jul-dez 1995.