

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA

JULIANO BEZERRA DE MENEZES BARRETO

**“PROFESSOR, O SENHOR É VIRGEM?” – CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA DE ABORDAGENS EM GÊNERO E SEXUALIDADE
DESENVOLVIDAS EM OUTROS CONTEXTOS DISCIPLINARES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

PORTO ALEGRE

2020

JULIANO BEZERRA DE MENEZES BARRETO

**“PROFESSOR, O SENHOR É VIRGEM?” – CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA DE ABORDAGENS EM GÊNERO E SEXUALIDADE
DESENVOLVIDAS EM OUTROS CONTEXTOS DISCIPLINARES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História Prof História Polo UFRGS como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre

2020

JULIANO BEZERRA DE MENEZES BARRETO

**“PROFESSOR, O SENHOR É VIRGEM?” – CONTRIBUIÇÕES PARA O ENSINO
DE HISTÓRIA DE ABORDAGENS EM GÊNERO E SEXUALIDADE
DESENVOLVIDAS EM OUTROS CONTEXTOS DISCIPLINARES
DA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Ensino de História Prof História Polo UFRGS como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Ensino de História.

Linha de pesquisa: Saberes Históricos no Espaço Escolar.

Porto Alegre, 02 de outubro de 2020.

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Caroline Pacievitch
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)

Profa. Dra. Luciana Rossato
Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

Prof. Dr. Fernando Seffner
Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
(Orientador)

RESUMO

Esta dissertação constitui um panorama sobre o que tem sido discutido no campo de estudos de gênero e sexualidade tanto em salas de aula de Educação Básica quanto em outros contextos de aprendizagem. Analisa meios pelos quais as abordagens sobre gênero e sexualidade realizadas em diversos contextos disciplinares, incluindo as aulas de História e episódios de formação docente, podem contribuir para pensar o ensino desta disciplina sob o propósito da temática em questão. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de artigos acadêmicos abordando relatos de experiências docentes em revistas entre 1999 e 2018. Essa coleta foi realizada a partir das bases eletrônicas de dados Google Acadêmico, Redalyc e SciELO. Os artigos coletados estão organizados em quadros distribuídos de acordo com as etapas de escolarização às quais eles se dedicam. A proposta quer principalmente contribuir no combate à manipulação discursiva de movimentos conservadores como o Escola sem Partido (ESP), que denunciam uma suposta ideologia de gênero presente nos currículos escolares. A dimensão propositiva pedagógica da pesquisa são sugestões para metodologias de ensino de História elaboradas a partir de relatos de boas experiências, reflexões conceituais e autoras(es) que abordam esses temas.

Palavras-chave: Ensino de História. Gênero e sexualidade. Formação docente.

ABSTRACT

This dissertation provides an overview of what has been discussed in the field of gender and sexuality studies both in basic education classrooms and in other learning contexts. The dissertation analyzes ways by which approaches on gender and sexuality carried out in different disciplinary contexts, including History classes and episodes of teacher training can contribute to thinking about the teaching of this discipline under the theme in question. Therefore, a bibliographical review of academic articles was carried out addressing reports of teaching experiences in magazines between 1999 and 2018. This collection was carried out using the electronic databases of Google Scholar, Redalyc and SciELO. The collected articles are organized in tables distributed according to the schooling stages to which they are dedicated. The proposal mainly aims to contribute to combating the discursive manipulation of conservative movements such as “Escola sem Partido” (ESP), which reports an alleged gender ideology present in the school curricula. The propositional pedagogical dimension of the research are suggestions for methodologies of teaching History elaborated from reports of good experiences, conceptual reflections and authors (s) that approach these themes.

Keywords: History teaching. Gender and sexuality. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categoria de análise dos artigos	20
Quadro 2 – Gênero e sexualidade na Educação Infantil e o ensino de História.....	29
Quadro 3 – Autoras(es) de referência em gênero e sexualidade mais recorrentes entre os artigos desse público-alvo.....	31
Quadro 4 – Público-alvo “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”	56
Quadro 5 – Autores(as)	60
Quadro 6 – Público-alvo “Anos Finais do Ensino Fundamental”	89
Quadro 7 – Autoras(es) 2	94
Quadro 8 – Público-alvo “Ensino Médio”	123
Quadro 9 – Autoras(es) de referência entre as pesquisas do Ensino Médio	126

SUMÁRIO

1 PROFESSORES FILÓSOFOS, VIRGINDADE E A DESCOBERTA DO GÊNERO NO ENSINO DA HISTÓRIA - POR ONDE ANDEI E DE ONDE FALO.....	9
2 EXPERIÊNCIAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE HISTÓRIA	29
2.1 PRINCIPAIS DEMANDAS IDENTIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO DE HISTÓRIA	49
2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ARTIGOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TÓPICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA	52
3 ANÁLISE DOS ARTIGOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL .	56
3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS EXPERIÊNCIAS DE PÚBLICO-ALVO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL.....	58
3.2 DEMANDAS E CONTRIBUIÇÕES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO DE HISTÓRIA	83
4 ANÁLISE DOS ARTIGOS DO PÚBLICO-ALVO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	89
4.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS REUNIDAS SOBRE O PÚBLICO-ALVO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	92
4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ARTIGOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO DE HISTÓRIA	117
5 ANÁLISE DOS ARTIGOS DO PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO”	123
5.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS REUNIDAS SOBRE O PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO”	124
5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ARTIGOS DO PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO” À DIDÁTICA DA HISTÓRIA	187
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	193
REFERÊNCIAS.....	203
ANEXO A – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EDUCAÇÃO INFANTIL”	216
ANEXO B – QUADRO PÚBLICO-ALVO “ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”	220
ANEXO C – QUADRO PÚBLICO-ALVO “ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”	223
ANEXO D – QUADRO PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO”	225

ANEXO E – QUADRO PÚBLICO-ALVO “UNIVERSITÁRIO”	230
ANEXO F – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EJA”	231
ANEXO G – QUADRO PÚBLICO-ALVO “CURSO NORMAL”	232
ANEXO H – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”	233
ANEXO I – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EDUCAÇÃO INDÍGENA”	234
ANEXO J – QUADRO SEM ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO ESPECIFICADA	235
ANEXO K – QUADRO ARTIGOS CUJAS PESQUISAS NÃO ENVOLVEM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO	238
ANEXO L – QUADRO ARTIGOS VOLTADOS A TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO	239

1 PROFESSORES FILÓSOFOS, VIRGINDADE E A DESCOBERTA DO GÊNERO NO ENSINO DA HISTÓRIA - POR ONDE ANDEI E DE ONDE FALO

Desde o início de minha trajetória no magistério estadual, após as duas primeiras experiências docentes que tive, realizadas no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), vem me inquietando o distanciamento entre minhas práticas pedagógicas e as diversas demandas dos estudantes, as quais se expressavam em tentativas deles de sugerirem para as aulas temas de conversas que eu acreditava não terem qualquer relação com os conteúdos que deveriam ser trabalhados.

No momento em que, pela primeira vez, pus os pés em uma escola estadual, já comecei ouvindo de meu pares a importância da disciplina em sala de aula – ter “domínio de classe”, “não mostrar os dentes” para os(as) estudantes etc. Enfim, comecei aprendendo – o que já ocorria desde meu estágio supervisionado no Ensino Fundamental – a preocupar-me em não me “desviar” do que eu acreditava que deveria ser meu foco e o dos estudantes: o aprendizado dos conteúdos históricos segundo uma sucessão de acontecimentos contida nos livros didáticos e no plano de estudos exigido pela escola.

Minha grande preocupação ao longo de quase treze anos de carreira, portanto, tem sido adequar-me ao que passei a conhecer com o nome de “cultura escolar” no sentido proposto por Dominique Julia¹. Embora, em sua conceituação, Julia (2001) enfatize a importância dos profissionais da escola na “inculcação” de normas e procedimentos entre seus membros, ele pondera sobre o papel do que chama de “culturas infantis” no espaço escolar. Ou seja, quando comecei a culpar-me sobre recorrer a aulas expositivas e a meios de fazer os(as) estudantes permanecerem em silêncio, acabei por ignorar que as resistências ou as inadequações a esses expedientes por parte deles(as) também constituem o conhecimento que é produzido na escola.

À medida que eu passava a considerar a possibilidade de a suposta indiferença de alunas e alunos ao formato de aula proposto e aos conteúdos não se reduzir a mera “indisciplina” ou “má vontade”, fui desenvolvendo um mal-estar em relação à profissão. Foi então que comecei, ainda que timidamente e sem muito interesse, a observar conversas e outras situações vividas pelos(as) jovens durante minhas aulas.

A disposição por observar situações que expressassem outros interesses de aprendizado

¹ Julia (2001, p. 10) conceitualiza cultura escolar como “um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos”. Comecei a estudar sobre o conceito em questão durante meu primeiro ano do mestrado.

e curiosidades dos estudantes em aula só amadureceu quando me decidi por cursar pós-graduação *lato sensu* em minha área de ensino, há nove anos. O curso de especialização em Ensino de Geografia e História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) permitiu-me trocas de ideias e experiências que diminuíram, naquele momento, minha ansiedade frente às dificuldades de ensinar História. E o curso coincidiu com o momento em que tive minha lotação transferida para uma das escolas em que atualmente trabalho², onde encontrei melhores condições estruturais para o desenvolvimento de minhas propostas pedagógicas.

As experiências e as atividades desenvolvidas na especialização em Ensino de Geografia e História, além de ampliarem horizontes interdisciplinares, animaram-me na continuação da observação da sala de aula a que me propus antes desse curso. E foi por ocasião de uma dessas experiências vividas em diálogos com estudantes que me decidi por um projeto de trabalho de conclusão abordando-as pela perspectiva de análise de representações da docência.

Essa ocasião foi decisiva para meu interesse posterior por leituras de narrativas de professores abordando escuta de demandas de seus alunos durante as intervenções didáticas. Por isso, acredito que alguns dos episódios dessa trajetória, de tão marcantes que têm sido em minha docência, devem ser aqui registrados para a compreensão de uma das principais razões que me levaram a pesquisar relatos de professores no campo do gênero e da sexualidade.

A situação que acredito ter me ajudado na decisão de pesquisar narrativas de professores e estagiários(as) de licenciatura ocorreu com uma aluna do sexto ano do Ensino Fundamental, no ano de 2010, na mesma escola em que estou lotado como servidor estadual. No final do ano letivo, solicitei à turma uma produção textual – com ilustrações, se fosse o caso – em que expusessem o que haviam aprendido até aquele momento, do que não haviam gostado e o que esperavam estudar no ano seguinte em História. A aluna (identificada apenas pelas letras iniciais de seu nome, B. F. L.) reclamou muito da tarefa antes de realizá-la, mas, quando enfim se dispôs a escrever o texto – registrado por mim no trabalho de conclusão da especialização antes mencionada –, em poucas linhas fez a seguinte reflexão:

[...] O ano de 2010 foi um pouco bom e um pouco péssimo! Minha vida não mudou nada, apesar de dizerem que mudou (mentira)! Fui xingada pelos professores, brinquei e me diverti demais. Conheci gente nova, conheci gente alegre, extrovertida e de bem com a vida, e também umas rabugentas! Bom, eu ouvi umas filosofias chatas dos professores que acham que são filósofos! Isso é chato, porque eles acham que são Aristóteles e Sócrates! Pois não são, são os professores chatos de sempre,

² Escola Estadual de Ensino Fundamental Aldo Locatelli, localizada no Bairro Jardim Carvalho, em Porto Alegre.

que ficam julgando os alunos por qualquer coisa, até por um errinho sequer! Vou falar o que penso: ODEIO MINHA VIDA! Ah, é isso. (BARRETO, 2011, p. 16, *grifos do autor*)

Desde então, desenvolvi grande vontade de produzir metodologias inspiradas nas intervenções de meus alunos, tentando “equilibrar-me” entre esse intento e as exigências que eu fazia a mim mesmo de “vencer” conteúdos. No entanto, eu não acreditava que os próprios relatos de alunos e professores pudessem constituir produção de conhecimento histórico. Antes, eu os concebia enquanto estratégias de ensino que poderiam ser úteis para lecionar a História com a qual eu estava acostumado: cronologicamente linear e quadripartite, tal como aprendi na Educação Básica e mesmo na superior.

Contudo, ao encaminhar o interesse pela abordagem de narrativas de professores no pré-projeto do mestrado profissional, não fazia a menor ideia de qual temática de pesquisa das oferecidas pelo programa de pós-graduação eu escolheria para os estudos dos relatos. Somente após a avaliação do esboço do pré-projeto e da primeira busca de relatos na plataforma Google com as palavras-chave “gênero” e “sexualidade”, pude começar a vislumbrar a realização desta dissertação. No entanto, a busca de artigos com relatos de sala de aula deu-se inicialmente de forma absolutamente aleatória, considerando a falta de clareza de objetivos que comprometia a viabilidade da pesquisa. Consequentemente, os resultados de busca davam-se de forma dispersa e as referências a relatos de professores eram desde simples definições da expressão até artigos que abordavam sua importância de forma genérica em *sites* de educação.

Quando inseri as palavras-chave às quais me referi anteriormente, obtive como resultado inicial uma infinidade de artigos, comunicações, resenhas, teses e dissertações relacionando relatos de sala de aula a gênero e sexualidade, embora poucos trabalhos voltados especificamente a meu objeto de interesse, que é o ensino de História. Porém, eu ainda estava indeciso quanto à metodologia de pesquisa mais adequada a seguir. O excesso de empolgação com a perspectiva de trabalhar com relatos fez com que eu tivesse dificuldade em definir um foco, o que, naquele momento, significava escolher entre dois caminhos metodológicos: etnografia escolar (que pode culminar em uma oficina, por exemplo) ou um trabalho de revisão bibliográfica. Quase todos os meus colegas da turma do ProfHistória optaram pelo primeiro caminho, e eu cheguei a cogitar fazer a mesma coisa. Contudo, desisti dessa possibilidade devido ao caráter das responsabilidades éticas envolvidas em uma oficina com estudantes.

Preocuparam-me algumas implicações relacionadas à participação dos(as) alunos(as) – devidamente esclarecidas nas aulas do mestrado –, tais como cuidados quanto à exposição dos(as) estudantes na publicação dos resultados ou mesmo desistências de alguns deles no

andamento da pesquisa³. Também pesou em minha decisão a recomendação do orientador de buscar publicações sobre experiências em sala de aula já concluídas. Ele entendeu que seria mais proveitoso conhecer relatos já publicados de experiências pedagógicas no âmbito da temática de gênero e sexualidade. Então, acabei por escolher realizar uma revisão bibliográfica, mas, para amadurecer a proposta, eu precisava antes realizar um levantamento de uma ampla gama de publicações disponíveis, sem a pretensão de ter um critério predefinido. A partir de então, eu comecei a pesquisa no índice de busca da plataforma Google Scholar, agora munido de um conjunto de palavras-chave associadas à temática à qual me dedico.

As palavras-chave escolhidas foram “cotidiano escolar”, “cultura escolar”, “Ensino de História”, “culturas juvenis”, “jovens”, “PIBID”, “escola” e “adolescentes”. Essas palavras-chave deveriam ser “cruzadas” com gênero e sexualidade, que seriam como duas “palavras-chave-mães”. Esse processo de busca deveria ser realizado nas principais plataformas e em repositórios de publicações eletrônicas, como Google Acadêmico, Redalyc, SciELO, Scopus e Redib. Contudo, as buscas acabaram restringindo-se às três primeiras plataformas citadas. Considerando que o escopo inicial da pesquisa era coletar e analisar relatos de ensino de História voltados às questões de gênero e sexualidade, ele se ampliou para diversas outras áreas do conhecimento, as quais abrangiam uma infinidade de artigos, comunicações, resenhas, teses e dissertações.

Não seria possível adotar um leque tão variado de fontes para a obtenção de relatos docentes, tendo em vista a necessidade de eu não me perder em um vasto material de que mais tarde, provavelmente, eu não conseguiria dar conta. Foi então que acabei optando por analisar artigos, em vez daqueles outros documentos (como teses e dissertações). Entendi que os artigos eram mais adequados ao levantamento bibliográfico, porque são mais lidos do que teses e dissertações, por exemplo. Portanto, essa decisão vem ao encontro da importância de produzir conteúdos que tenham maior alcance possível no público docente. Isso sem falar que teses e dissertações são bem mais extensas, apresentando um grau de complexidade analítica que exigiria de mim um tempo de que eu não dispunha.

Todos tratavam de questões envolvendo gênero, sexualidade e educação, mas não foram encontrados muitos trabalhos de ensino de História vinculados a esses temas. Os materiais que consegui coletar revelaram uma recorrência maior de pesquisas nos campos de Saúde Mental, Pedagogia, Ciências Sociais, Educação Física, dentre outros. Os trabalhos nessas áreas, somados, superam numericamente as pesquisas de ensino de História, embora isso não

³ A possibilidade de desistir da participação em uma oficina de um projeto de pesquisa acadêmico está prevista no termo de consentimento assinado pelos(as) responsáveis do (a) estudante.

necessariamente indique pouca relevância dos estudos históricos na temática que nos interessa.

No entanto, foi só depois de vivenciar uma situação específica durante a leitura de algumas publicações que comecei a entender o que eu deveria fazer com o acervo obtido. O episódio da leitura diz respeito ao artigo “E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?: curiosidade, ensino de História, gênero e sexualidade”, de Anderson Ferrari (2013). Ferrari discute a função da pergunta e da curiosidade da(o) estudante nos sentidos que um documento pode adquirir em uma aula de História, os quais se expressariam na capacidade da aula em acolher as interrogações das(os) estudantes. No que diz respeito às situações de gênero e sexualidade abordadas por Ferrari, esse acolhimento refere-se às questões dos desejos das(os) jovens, às suas fantasias e aos amores pulsantes no cotidiano das escolas. O mundo da curiosidade jovem é povoado por esses temas e essas perguntas que irrompem em meio às sequências narrativas ditas “tradicionais” da História servem não só para dar vazão a essa curiosidade, mas também para criar sentido entre a História ensinada e as demandas da vida das(os) adolescentes.

O que chamou minha atenção nesse artigo foi o destaque dado pelo autor a uma situação específica por ele vivida com alunas(os) suas(seus) do 7^o Ano do Ensino Fundamental. Ferrari registra algumas das questões apresentadas por algumas(alguns) das(os) estudantes nessas aulas, perguntas sempre inspiradas por demandas juvenis na esfera sexual. E a pergunta que me impactou é exatamente a que é usada por Ferrari para o título de seu artigo: “E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?”. Depois de ler o artigo, pensei se seria possível encontrar situações semelhantes a essa nas publicações eletrônicas que encontrei. Considerando o fato de que muitos dos artigos reunidos são relatos de oficinas com adolescentes, era de se esperar que houvesse entre os estudos mais situações “inesperadas” ou fora de planejamento prévio como a descrita por Anderson Ferrari. Isso sem falar na possibilidade de identificar relatos como esse analisados por perspectivas alternativas ao ensino de História.

Portanto, foi somente a partir da hipótese de que relatos como o de Ferrari poderiam ser encontrados em outras publicações que finalmente me decidi por adotar a metodologia de revisão bibliográfica. Cheguei a essa conclusão imerso em uma diversidade de trabalhos, sentindo-me “perdido” entre eles. No entanto, foi nessa “miscelânea” que encontrei uma monografia contendo a referência do artigo mencionado⁴. Embora soubesse que a prioridade

⁴ Em *História das mulheres, gênero e educação: reflexões sobre o ensino de História no Brasil (1998-2015)*, de Aline Isabel Waszak (2015), a autora aborda o “estado da arte” dos estudos históricos sob as perspectivas de gênero e sexualidade. O artigo de Anderson Ferrari é apresentado por Waszak como uma das referências da historiografia brasileira voltada à vinculação entre aquela temática e o ensino de História.

das buscas deveria estar voltada a estudos de pós-graduação, eu não tinha condições, nesse momento, de direcionar meus esforços apenas a essas publicações. Os objetivos da pesquisa ainda estavam dispersos, o que se refletia nos materiais que havia encontrado. Isso exigiu que eu mergulhasse naqueles resultados “dispersos” de modo a poder identificar neles qualquer elemento, frase ou trecho que me remetesse ao trabalho com relatos de sala de aula. Essa foi a maneira que encontrei para deixar de me condicionar pela comoção pessoal e passar a delinear uma proposta coerente de pesquisa.

“Comoção pessoal” diz respeito aos momentos em que divagava em experiências de minha trajetória docente, as quais contribuíram para que eu compreendesse a importância dos relatos enquanto objeto de pesquisa. Isso, sem dúvida, foi importante para a motivação na fase do projeto, mas, ao mesmo tempo, fazia com que a investigação “andasse em círculos” porque, na verdade, eu desejava que eu mesmo fosse meu objeto de pesquisa, o que era impossível. Entretanto, eu não podia simplesmente descartar a empolgação advinda dessas vivências docentes. Antes, eu precisava vasculhar aquelas bibliografias desordenadas e encontrar nelas “centelhas” que refletissem de algum modo minha vontade de trabalhar com relatos. E a primeira centelha foi o artigo já mencionado de Anderson Ferrari.

O que poderia ser chamada de “segunda centelha” foi um episódio com uma turma de 6º Ano do Ensino Fundamental no ano de 2018. Enquanto eu realizava uma aula expositiva de introdução aos estudos históricos – conteúdo “tradicional” e previsto no currículo para o início de ano letivo do 6º Ano –, uma aluna me fez a seguinte pergunta: “Professor, o senhor é virgem?”. Toda a turma riu, incluindo eu, e foi então que, sem ter planejado ou previsto uma situação como essa, propus imediatamente que discutíssemos o que esse aspecto da sexualidade poderia representar no mundo dos estudantes, em seu cotidiano.

Essa atitude, por sua vez, fez-me imaginar uma aula com o uso do livro didático, por meio do qual pesquisáramos imagens da pré-história e do mundo antigo com representações do feminino e do masculino que pudessem remeter à ideia de virgindade antes comentada em aula⁵. Embora eu tivesse dúvidas sobre se essas ideias poderiam resultar em sequências didáticas apropriadas às condições cognitivas características da faixa etária que corresponde ao 6º Ano, empolgava-me a possibilidade de crianças e jovens expressarem-se nas aulas sem as amarras de uma aula expositiva, linear e eurocentricamente dirigida, a qual não dá margem a trocas ou alteridades entre nós.

Ambas as experiências que relatei ter vivido com turmas de 6º Ano ocorreram em um

⁵ Como exemplo, a representação da “Vênus de Willendorf”, da pré-história, e de “Ishtar, deusa da fertilidade e do amor” (COTRIM; RODRIGUES, 2015).

intervalo de oito anos me ajudam a refletir sobre meu “lugar de fala”. Essa reflexão me permite não apenas esquematizar a proposta de pesquisa, como também estruturá-la eticamente. Enquanto pesquisador, não posso ter a pretensão de que a abordagem de artigos que tratam de situações de salas de aula atravessadas por questões sexuais e de gênero não seja influenciada por minha condição de homem branco heterossexual de classe média, ou seja, uma condição étnica, sexual e de gênero privilegiada em relação àqueles e àquelas que “existem” às margens das referências masculina, branca e heteronormativa da sociedade contemporânea. Estar consciente disso talvez seja o primeiro passo para que minha pesquisa contemple a relação que Djamila Ribeiro (2017) estabelece entre “lugar social” de fala e as condições necessárias de “existência” dessa fala.

[...] não poder acessar certos espaços, acarreta não ter produções e epistemologias desses grupos nesses espaços; não poder estar de forma justa nas universidades, nos meios de comunicação, na política institucional, por exemplo, impossibilita que as vozes dos indivíduos desses grupos sejam catalogadas, ouvidas, inclusive, até de quem tem mais acesso à internet. O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas de poder existir. Pensamos lugar de fala como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social. (RIBEIRO, 2017, p. 64)

Embora, ao se referir a “grupos”, Ribeiro (2017, p. 64) dirigisse sua reflexão especificamente à “população negra”, proponho estabelecer um diálogo com sua análise a partir da observação dos diversos “lugares de fala” com que me deparo no cotidiano escolar: indivíduos atravessados por diferentes expressões de gênero, etnia e classe, também silenciados por uma cultura relacionada ao que Carla Akotirene (2018, p. 14) chama de “cisheteropatriarcado”.

Mesmo que temas relacionados a gênero e sexualidade estejam cada vez mais presentes nas conversas entre os estudantes nas escolas, esses assuntos ainda não encontram ressonância nos currículos escolares. Isso não só pela resistência de muitos professores em lidar com a temática, mas também pela ação das próprias políticas governamentais de cerceamento desse debate, haja vista a retirada da discussão de gênero e sexualidade da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁶.

Perguntas como a que a aluna de 6^o Ano de 2018 fez a mim são, portanto, enquadradas como “impróprias”, porque, supostamente, não teriam relação com História, Biologia,

⁶ No entanto, a temática relativa à orientação sexual é contemplada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, o que demonstra que há resistência em prol da abordagem desses temas no ensino brasileiro. Sobre a ausência da discussão sobre gênero e sexualidade na BNCC, ver Portella (2018).

Geografia e com as demais disciplinas oferecidas. Essa situação que vivi me remete às reflexões de Djamilia Ribeiro talvez porque levante uma discussão acerca do estatuto epistemológico de quais falas estão ou não autorizadas à expressão no campo do gênero e da sexualidade em salas de aula.

Se silêncio falas prenes de questões de gênero e sexualidade que tentam ser ouvidas em minhas aulas, termino por legitimar uma educação lastreada na heteronormatividade e na hegemonia masculina enquanto referência de gênero. Ou seja, o silenciamento reafirma um discurso educacional cuja pretensão de “neutralidade científica” dissimula a determinação de que outras expressões sexuais e de gênero continuem a existir apenas enquanto exceções ou desvios do padrão masculino e heteronormativo, jamais enquanto alternativas legítimas a ele.

A responsabilidade ética desta pesquisa talvez resida nesse último aspecto : refletir sobre o potencial das narrativas de professores para a criação de “espaços de existência” às demandas nos campos de gênero e sexualidade no ensino de História. Uma sistematização de relatos pela qual professores auxiliem seus alunos na produção de saberes nesse campo, subvertendo, assim, a “historiografia tradicional” em sua intenção de naturalizar papéis sexuais e de gênero⁷.

Tendo em vista o alcance desses propósitos, serão esclarecidos os percursos da coleta dos artigos com relatos de professores nas plataformas virtuais de busca, além de aspectos éticos da pesquisa. Deve ser aqui destacado que esses percursos têm como norte a busca de artigos que relatem experiências nos campos de gênero e sexualidade nas mais diversas áreas do conhecimento, abarcando desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. O objetivo é a constituição de acervo de experiências e saberes que levem professores de História a pensar em como podem abordar esses temas em suas aulas.

O acervo de experiências a que nos referimos foi constituído a partir da análise dos artigos segundo o critério do público-alvo ao qual se destinam e todos os públicos-alvo compreendem as seguintes etapas da Educação Básica: Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Os capítulos estão distribuídos nesses quatro públicos-alvo, cada um se destacando por certo conjunto de demandas e preocupações⁸, isto é, cada etapa formativa apresentando questões peculiares a

⁷ O recurso que aqui se faz à “historiografia tradicional” também remete às reflexões de Djamilia Ribeiro (2017, p. 64). Porém, não no contexto específico das questões étnico-raciais, mas na dimensão do trato historiográfico dado às temáticas de gênero e sexualidade.

⁸ Deve ser esclarecido que nem todos os artigos voltados à Educação Básica aqui reunidos foram analisados na dissertação. Entre os trabalhos não contemplados, há cinco direcionados ao Ensino Fundamental, sem especificação de vínculo com a primeira ou a segunda fase da etapa em questão. Há também artigos compreendendo o Ensino Superior, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), a Educação Indígena e o Curso Normal, além de estudos que não deixam claro se envolvem processos de escolarização e pesquisas sem relação alguma com sistemas formais de ensino. Todos esses estudos também foram categorizados, mas não puderam ser

serem problematizadas pelo ensino de História.

Após a definição por trabalhar com artigos e a separação deles por públicos-alvo, eu os organizei de acordo com os seguintes critérios: título, ano de publicação, “base de dados” de onde foi obtido (plataformas ou repositórios eletrônicos), “revista ou evento acadêmico” no qual o estudo foi divulgado, autoria do estudo, disciplina ou área de conhecimento à qual a pesquisa se volta, autoras(es) de referência que fundamentam o artigo, além da URL ou do endereço do *link* para localização da publicação.

No que diz respeito à revista ou ao evento acadêmico em que o estudo foi publicado, deve ser esclarecido que há trabalhos divulgados tanto em periódicos eletrônicos quanto em anais, seminários ou congressos. Em relação à área de atuação das(os) autoras(es) dos artigos, temos as(os) que são oriundos de departamentos universitários ou centros de pesquisa voltados à História e a outros campos de estudos como os que mencionamos anteriormente. Assim, teremos trabalhos que podem ser o registro de aulas dadas – como História, Biologia, Educação Física ou Química – e pesquisas quanti-qualitativas na área da Saúde, como Psicologia e Medicina, ou mesmo no campo das Ciências Humanas.

Quanto às(os) autoras(es) de referência, são aquelas(es) cujos estudos servem de parâmetro na temática de gênero e sexualidade. Listei as(os) especialistas mais utilizados em cada artigo, a depender da área de atuação das(os) autoras(es) dos trabalhos. Por exemplo, temos autoras(es) que são referência tanto para publicações no campo da História (como Joan Scott) quanto da Filosofia (Michel Foucault e Judith Butler), História da Educação (Guacira Lopes Louro), Educação Física (Helena Altmann), entre outras(os).

A classificação antes descrita resultou, por sua vez, na formação de quadros. Entendi que dispor os artigos em quadros, dividindo-os por público-alvo, não só ajudaria outras(os) pesquisadoras(es) na consulta desse acervo, mas também facilitaria meu trabalho de análise histórica dos artigos. Considerando que o foco principal da análise dos capítulos era a discussão das demandas dos públicos-alvo, o quadro ajuda nesse trabalho porque deixa a síntese da demanda em destaque na apresentação de cada artigo. As sínteses foram produzidas a partir dos

aproveitados nesta análise, devido ao tempo dispendido no exame das outras etapas, entendidas como prioritárias no decorrer dos trabalhos. A inclusão das modalidades de ensino antes citadas ampliaria demasiadamente o leque de investigações, o que poderia comprometer o cumprimento dos prazos de defesa e entrega do texto final da dissertação estabelecidos pelo Programa de Pós-Graduação. Também não foi possível abordar um dos quinze artigos relacionados no quadro do público-alvo “Ensino Médio”. O artigo em questão tem o título “Escola e diversidade sexual: narrativa sobre identidade de gênero”, de José Miranda Oliveira Júnior, Nubia Regina Moreira e Nilma Margarida de Castro Crusoé (2017). Esse estudo não foi abordado pelas mesmas razões dos demais. No entanto, todas as pesquisas não contempladas na dissertação e os quadros que lhes correspondem também constam nos anexos e serão aproveitados na produção de futuros artigos dedicados ao aprofundamento de nosso objeto de investigação.

resumos dos artigos, mas obviamente esse recurso não dispensou a leitura dos documentos na íntegra. Elas funcionaram como complemento à leitura completa dos artigos. Caso contrário, se eu tivesse optado por ler e analisar um artigo de cada vez para depois produzir os quadros, teria me perdido em meio a uma infinidade de informações e atrasado o cronograma da dissertação.

Os quadros foram decisivos para que eu pudesse saber o que analisar nos artigos. Ao sintetizar os propósitos de cada um por meio do processo antes descrito, eu consegui discernir seus enfoques e definir critérios indicando o que estava “em jogo” em cada pesquisa: se relatos de estudantes, docentes, responsáveis pelas(os)(es) estudantes, equipes diretivas ou tudo ao mesmo tempo. Disso resultou que a expectativa inicial por relatos de cenas escolares pulverizou-se em outras formas de intervenção, tanto em sala de aula quanto em pesquisas quanti-qualitativas, algumas com levantamentos estatísticos. O desafio passou a ser, então, extrair desses materiais tão diversos ideias para aulas de História. No entanto, antes seria preciso obter um instrumento analítico que pudesse dar conta dessa diversidade de trabalhos.

Mesmo que a leitura dos textos tenha me mostrado o óbvio, ou seja, as finalidades pedagógicas eram múltiplas entre os estudos, pude constatar que todos se propunham a entender impressões, sentimentos e projeções relacionados às experiências individuais e coletivas com o sexo, bem como as relações de poder que decorrem dessas vivências no campo da Educação. Como exemplo, temos estudos que analisam declarações tentando demarcar as diferenças sexuais e de gênero de docentes e estudantes, as quais se fundamentam, em sua maioria, no esquema binário masculino/feminino, mas não operam sem a resistência de expressões sexuais e de gênero alternativas à heteronormatividade. A resistência se revela nas manifestações de curiosidade, imaginação e criatividade de estudantes ao transporem suas fantasias para as situações pedagógicas. As reações à imprecisão dessas diferenças se apresentam por meio de temores e preconceitos dos próprios estudantes e de outros membros das comunidades escolares, os quais fazem circular idealizações e prescrições sobre o que seriam condutas adequadas a homens e mulheres.

As disputas em torno do imaginário das questões de gênero e sexualidade constituem um campo de representações. Esta dissertação as considera como principal instrumento a subsidiar a formulação de aulas de História em nosso campo de pesquisa, tendo em vista que as representações sobre gênero e sexualidade perpassam todos os momentos da vida escolar, irrompendo entre os sujeitos mesmo em situações pedagógicas que se supõem isentas de quaisquer conotações nesse sentido. Portanto, se as representações mobilizam os sujeitos da educação na (re)invenção constante dos limites das convenções sexuais e de gênero, quero

investigar até que ponto esse processo pode ser aproveitado em aulas de História.

Embora as representações discursivas no campo do gênero e da sexualidade perpassem todas as experiências da Educação Básica analisadas, as etapas de ensino diferem no encaminhamento dado a essas questões, isto é, cada fase apresenta peculiaridades nas formas de subjetivação produzidas por aqueles discursos. No caso da Educação Infantil, as principais demandas abrangem a discussão de identidades docentes femininas e masculinas, além de estereótipos de gênero envolvendo brinquedos, brincadeiras e divisão de aulas de Educação Física por sexo.

Com relação à estrutura do capítulo da Educação Infantil, cabe registrar que ela se apresenta diferente da estrutura dos demais capítulos. Ao contrário das outras etapas de ensino, na Educação Infantil não há subcapítulos especificamente voltados às contribuições de autoras(es) de referência nos campos de gênero e sexualidade. O texto da Educação Infantil acabou por adquirir um formato no qual são traçadas, em linhas gerais, as contribuições de alguns dos principais “clássicos” das referências teóricas ao nosso campo de pesquisa. Percebi a necessidade de discutir mais detidamente cada especialista somente nos artigos das etapas seguintes, porque eles reúnem uma diversidade maior de perspectivas por área de conhecimento em comparação com a Educação Infantil.

No capítulo que corresponde aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, veremos que os maiores problemas estão nas práticas docentes e discentes que começam a ser afetadas pela discursividade heteronormativa. Esse fenômeno vai se revelar principalmente na convivência cotidiana nos pátios e nas declarações docentes sobre quais expressões sexuais e de gênero são legítimas e quais não são.

O capítulo dos Anos Finais do Ensino Fundamental se caracteriza pela consolidação dos estereótipos de gênero e sexualidade entre estudantes, mas também por tentativas de resistência a eles. É nessa etapa que veremos o maior número de intervenções do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) na Educação Básica⁹. Serão analisadas aqui algumas das experiências pibidianas, principalmente porque são os trabalhos que conferem maior evidência à pesquisa do ensino de História entre todos os artigos reunidos para esta revisão bibliográfica. O destaque às oficinas do PIBID se deve também à sua natureza interdisciplinar

⁹ O PIBID é uma política pública federal voltada à integração entre cursos de licenciatura plena de universidades federais e redes públicas de Ensino Básico. As(os) licenciandas(os) que se candidatam e são selecionadas(os) ao programa recebem bolsas de estudos para atuar na rede pública, conhecendo e interagindo com sua realidade desde o início da formação docente. O PIBID apresenta ramificações nos diversos componentes curriculares – entre eles, o ensino de História – e suas intervenções pedagógicas têm se caracterizado pela promoção de oficinas, muitas delas interdisciplinares.

e ao fato de resultarem das pesquisas mais recentes no campo da Educação tematizado pelos estudos de gênero.

O PIBID se caracteriza por proporcionar aos Anos Finais do Ensino Fundamental propostas problematizadoras que valorizam a história do tempo presente. Vamos constatar isso conhecendo as oficinas que se propuseram a confrontar a violência sexual e o assédio às mulheres. Essa confrontação deveu-se ao trabalho dos bolsistas em perspectivar a violência contra a mulher na história e levantar debates sobre o tema na sala de aula.

O capítulo que analisa artigos do público-alvo Ensino Médio é o último em que reunimos artigos da Educação Básica. Ele apresenta a maior diversidade de áreas de conhecimento trabalhando com estudantes, mas a principal particularidade dessa etapa talvez seja a maior preocupação das(os) estudantes com seus corpos e as construções de identidades sexuais e de gênero a partir deles. Talvez por isso as pesquisas nas áreas de saúde física e mental concentrem-se no Ensino Médio, pois ainda perduram abordagens de gênero e sexualidade adolescente sob o viés do acompanhamento medicinal e de saúde reprodutiva.

Todos as demandas relacionadas anteriormente podem ser resumidas nos seguintes assuntos: i e representações relacionadas à construção da masculinidade, docência feminina e masculina, *bullying*, homossexualidade, misoginia, machismo, estereótipos de gênero, violência sexual, doenças sexualmente transmissíveis (DST), dentre outros assuntos. As representações relacionadas a esses temas abrangem não só estudantes da Educação Básica, como também docentes, equipes diretivas de escolas e responsáveis pelas(os) alunas(os). Essas representações foram agrupadas por meio dos seguintes critérios de classificação:

Quadro 1 – Categoria de análise dos artigos

Representações docentes
Representações discentes
Identities e representações docentes
Atravessamentos de marcadores raciais e de classe
Identities e representações discentes
Identities e representações docentes e discentes
Identities e representações docentes e de familiares das(os) estudantes
Representações docentes, discentes e de familiares das(os) estudantes
Representações discentes e de familiares das(os) estudantes
Livros didáticos

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

As “representações docentes” correspondem aos trabalhos dedicados a registrar impressões de professoras(es) sobre as expressões sexuais e de gênero que se manifestam em suas escolas, na mídia e nas relações familiares. Em suma, constituem o conjunto de percepções

e valores que dada amostragem de docentes manifesta a respeito dos discursos sobre gênero e sexualidade que circulam entre os sujeitos da educação. Nesse quesito, não está necessariamente em questão a construção de suas identidades como docentes (masculinas ou femininas). As “representações discentes” constituem as significações atribuídas por estudantes às questões de gênero e sexualidade que emergem dentro e fora da escola. Os trabalhos que se restringem a esse critério também não estão ocupados em observar a construção das identidades sexuais e de gênero das(os) estudantes. As “identidades e representações docentes” abordam a relação entre os significados que as(os) docentes atribuem às questões sexuais e de gênero e a construção de suas identidades como professoras(es) mulheres e homens.

Já no quesito “identidades e representações discentes”, não estão em jogo apenas as experiências estudantis na atribuição de significações sexuais e de gênero. Esse critério se baseia também em como essas significações vão construindo subjetivamente as identidades masculinas ou femininas, além das sexualidades discentes nos processos pedagógicos. As “identidades e representações docentes e discentes” abrangem análises que se dedicam a registrar a formação em gênero e sexualidade de alunas(os) e professoras(es). O critério “identidades e representações docentes e de familiares das(os) estudantes” compreende estudos que investigam como as comunidades escolares concebem a docência masculina na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. São representações que abrangem resistências, desconfianças e estereótipos relacionando a docência para crianças com a condição feminina.

Nós temos dois critérios que correpondem a um artigo cada um. O primeiro são as “representações docentes, discentes e de familiares das(os) estudantes”, que engloba o conjunto das representações dos sujeitos envolvidos nos processos de escolarização. Esse critério diz respeito a um estudo do público-alvo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O critério “representações discentes e de familiares das(os) estudantes” abrange os processos pelos quais crianças e suas/seus responsáveis atribuem significados de gênero a brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil. E, por fim, a categoria “livros didáticos” compreende análises de dois artigos – dedicados à História e à Biologia, respectivamente – sobre livros voltados aos Anos Finais do Ensino Fundamental. São análises dos discursos sexuais e de gênero – incluindo estereótipos sobre homens e mulheres – veiculados em textos e gravuras das obras. Por fim, é importante salientar que as identidades docentes atravessadas por marcadores raciais e de classe também consistem em uma categoria atribuída a um único artigo, que é voltado aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A categoria diz respeito a um artigo que estuda a identidade docente de uma mulher negra e nordestina na educação pública de São Paulo.

Considerando os critérios de classificação antes explicados, construímos novos quadros, registrando apenas título do artigo, ano de publicação, autor(a), disciplina a que se dedica e objeto de estudo no público-alvo. Ou seja, os capítulos de cada uma das fases da Educação Básica são apresentados com um quadro que registra as informações básicas dos artigos e o perfil das abordagens às quais se dedicam. Fizemos isso com o propósito de facilitar a consulta das informações bibliográficas durante a leitura das análises, bem como enfatizar a importância das categorias analíticas que criamos no entendimento das discussões realizadas pelas(os) autoras(es). Preciso destacar também que, considerando o fato de a maioria dos trabalhos serem de autoria feminina, decidi dar preferência sempre ao artigo feminino quando me referi a um conjunto de especialistas, mesmo que entre elas(es) haja homens.

Cada capítulo será estruturado da seguinte forma: (i) quadro explicativo (antecedido por um parágrafo introdutório) dos dados obtidos do público-alvo a ser analisado; (ii) comentários sobre o quadro; (iii) relação de autoras(es) de referência mais recorrentes no público-alvo; (iv) comentários sobre a influência dessas(es) autoras(es) na definição do perfil das abordagens; (v) análise de cada artigo daquele público-alvo, seguida de um comentário sobre possíveis contribuições da pesquisa ao ensino de História; (vi) texto final sobre a contribuição do conjunto dos trabalhos para o ensino de História na temática de gênero e sexualidade. Essa contribuição se consuma na produção de tópicos ou sugestões que oferecemos para a produção de aulas e formações docentes.

Quanto à amplitude de perspectivas teóricas e metodológicas verificadas no estado da arte, torna-se necessário o recurso a alguns referenciais no campo das revisões bibliográficas. Tendo em vista as considerações de Noronha e Ferreira (2000), a revisão se propõe a contemplar o desenvolvimento dos estudos na temática escolhida segundo o recorte temporal determinado, evidenciando as publicações mais recentes e suas possíveis contribuições ao campo de conhecimento analisado.

A dissertação também se aproxima do que diz Alda Judith Alves (2013, p. 55) sobre a importância de as questões apresentadas pela revisão bibliográfica se sustentarem em torno de “áreas de consenso”. No que diz respeito ao estado da arte que analisamos, essas áreas se revelam no agrupamento de artigos que privilegiam o registro das representações sexuais e de gênero, bem como o embasamento em autoras(es) de referência, endossando essa perspectiva analítica. Por outro lado, o fato de analisarmos os estudos individualmente contraria a recomendação de Alves de que esse procedimento só deve ser adotado quando a revisão propicia contribuições inovadoras ao estado da arte. No entanto, acreditamos que o destaque às situações que queremos problematizar passa pela descrição de cada artigo, porque cada

experiência pedagógica apresenta peculiaridades nas formas pelas quais as representações surgem e condicionam o aprendizado sobre gênero e sexualidade. E, por fim, nas considerações finais, discutirei o que a leitura e a análise dos artigos me ensinaram sobre a realidade das relações de gênero e as questões sexuais no exercício da docência. Também refletirei acerca da contribuição dos trabalhos para a produção de tópicos na temática de gênero e sexualidade, além de uma reflexão final sobre as perspectivas atuais dessa temática no campo do ensino de História.

A urgência do conhecimento sobre o que tem sido pensado e realizado na temática de gênero e sexualidade na Educação Básica brasileira

Diante da recorrência dessa temática em salas de aula – verificada pela ampla produção bibliográfica que será aqui analisada –, faz-se necessária a produção de meios que difundam os trabalhos realizados até então. Embora existam muitas oficinas e muitos cursos de extensão para professores na temática de gênero e sexualidade – oferecidos tanto por secretarias de educação quanto por universidades e organizações não governamentais (ONG) –, ainda é precária a formação docente no atendimento às demandas de gênero e sexualidade entre crianças e adolescentes¹⁰, o que contribui para a vulnerabilidade da abordagem do tema, especialmente com os recentes (e cada vez mais intensos) ataques à liberdade de ensinar capitaneados por movimentos como o autointitulado “Escola sem Partido” (ESP).

Sob o pretexto de proteger a “liberdade de consciência do estudante” e a suposta neutralidade da educação (ESCOLA SEM PARTIDO, 2018), o programa ESP propõe um projeto de lei com desdobramentos, nas três esferas federais, que coíbe a liberdade de ensinar dos professores. O programa visa a atingir principalmente a abordagem de temas em voga nas escolas e no meio acadêmico, como os estudos de gênero. Com uma agenda política vinculada a interesses que vão do âmbito político-religioso até “empreendedores morais agnósticos” (BALIEIRO, 2018), o ESP tem recorrido a expedientes discursivos que apelam para temores difusos na população, relacionados tanto a expectativas frustradas em relação à qualidade do ensino público (PENNA, 2018) quanto ao fenômeno chamado “pânico moral”.

Pânicos morais são definidos por Miskolci (2007, p. 103) como “aqueles que emergem

¹⁰ Sobre a defasagem na formação de professores no campo do gênero e da sexualidade, ver estudo de Santos, Walczak e Cordeiro (2018). As autoras traçam um panorama da abordagem da temática de gênero e sexualidade nas escolas brasileiras por meio de estudos publicados nos anais IX, X e XI do Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC) e IX, X e XI da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED SUL). Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/179.pdf>. Acesso em: 8 maio 2019.

a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras”, como a dimensão cada vez maior que o espaço público escolar proporciona para os jovens transitarem entre valores que nem sempre correspondem ao do ambiente privado da família (SEFFNER, 2018). Essa situação é instrumentalizada pelo movimento de modo a relacioná-la com uma suposta intervenção indevida do Estado nos assuntos de foro íntimo das famílias, o que implicaria uma ameaça à sua existência enquanto núcleo social.

No entanto, o que parece ser o “clímax” do recurso discursivo ao pânico moral por parte do programa Escola sem Partido é a analogia que ele faz entre o(a) professor(a) que evoca a liberdade de ensinar e a figura do abusador de crianças ou “estuprador”.

[...] é um argumento surrado o de que o aluno não é uma folha em branco, que uma criança de doze anos de idade sabe perfeitamente como dialogar com o professor, com o professor tarimbado, com o militante... que eles estão ali em pé de igualdade. Evidentemente, como disse o professor Jungmann, isso é um argumento de gente sonsa, com todo o respeito. E mais: é um argumento que é típico dos abusadores que procuram minimizar a gravidade dos seus atos apelando para a condição pessoal das suas vítimas. [...] E digo mais: é um argumento também típico dos estupradores que alegam em sua defesa que aquela menina de doze anos, que eles acabaram de violentar, não é tão inocente quanto parece. Este é o argumento de que o aluno não é uma folha em branco. (NAGIB, 2017, s/p.)

A fala do procurador de justiça (e coordenador do ESP) Miguel Nagib – por ocasião de audiência pública na Câmara dos Deputados em defesa do PL 7180/2014 (SANTANA, 2014) relativo ao ESP – ilustra uma estratégia discursiva que apela à comparação do professor com uma figura que não tem como não ser condenada de forma unânime pela sociedade. Deve-se considerar, também, que a fala de Nagib recorre a uma narrativa da denúncia da cultura do estupro, que é própria de grupos de defesa dos direitos de mulheres e LGBTQIA+.

Recorrendo a essa tática, a imagem dos professores é confinada em um rótulo que inviabiliza qualquer possibilidade de diálogo (PENNA, 2018), além de servir como um ardil para inverter papéis no tocante ao argumento da proteção de crianças contra abusos de adultos¹¹. Desse modo, o ESP e grupos político-religiosos dissimulam o objetivo de silenciamento ou mesmo execração das diversidades sexuais e de gênero dissonantes da matriz heteronormativa

¹¹ Um dos principais argumentos em prol da educação de questões de gênero e sexualidade nas escolas são a denúncia e a prevenção de abusos cometidos por pais ou parentes próximos de menores estudantes registradas em relatos tanto de professores quanto de alunos, de conselhos tutelares, de profissionais da saúde e de organizações de defesa dos Direitos Humanos em todo o país. A “inversão de papéis”, que sugere a fala do procurador na Câmara dos Deputados, termina por constituir uma estratégia de “jogar” a responsabilidade da coerência do discurso de denúncia da cultura do estupro para quem o profere – embora o movimento entenda que esse assunto é da seara privada, não da escola – tentando, assim, constranger e desencorajar qualquer contestação ao programa ESP.

pelas quais, de fato, advogam.

No lugar de se apresentarem como contrários à equiparação de direitos, os agentes do pânico moral se mostraram como defensores dos direitos das crianças, enquanto seus adversários foram transformados em inimigos com presumidas intenções ocultas que ameaçariam as bases da sociedade. A transformação interpretativa, levada a cabo pelos agentes que dispararam o pânico moral, obliterou posicionamentos de fundo preconceituoso que, quando explícitos, poderiam danificar sua fala. A construção da ameaça às crianças revelou-se de intenso apelo à opinião pública, recebendo publicidade e tomando caráter passional, com consequências efetivas ao barrar iniciativas de combate à homofobia ou de respeito à diversidade sexual. (BALIEIRO, 2018, p. 4-5)

Assim, deram-se as condições para a exclusão da temática de gênero e sexualidade dos planos de educação nacionais, estaduais e municipais, além de no Distrito Federal. A reflexão de Balieiro (2018) permite concluir que o pânico moral promovido por organizações como o ESP tem como antessala de disseminação um alegado comprometimento com os Direitos Humanos, como a proteção à infância. Desse modo, o clima de insegurança e medo que essas organizações criam pela distorção dos propósitos da temática de gênero e sexualidade reveste-se de um suposto legalismo que blinda sua agenda ultraconservadora de quaisquer contestações. Esse contexto aponta para a emergência do que Fernando Penna (2018, p. 572) considera uma negação sistemática da figura do professor como “um educador que constrói conhecimento no diálogo com seus alunos”¹².

É exatamente a situação esclarecida por Penna (2018) que leva o professor de História que quer abordar a temática de gênero e sexualidade com seus(suas) estudantes a um impasse: ou se deixa acuar pela pressão dos ataques desses movimentos ou propõe-se a desconstruir as bases argumentativas do pânico moral que eles fomentaram. Depreende-se, pelas alegações de Penna (2018), que, ao sucumbir ao “deslocamento” identitário imposto pelo programa Escola sem Partido, o(a) professor(a) deixa de marcar posição no espaço público e, quando renuncia a esse espaço, permite que ele seja ocupado pela lógica discursiva desses movimentos conservadores. Ou seja, o desejo de “eliminar” da perspectiva do debate forças potencialmente negadoras da identidade docente (PENNA, 2018) promove as condições para o espaço público se metamorfosearem em um “aglomerado de problemas e preocupações privados” (BAUMAN, 2000, p. 71).

¹² Penna (2018) denomina “deslocamento” o fenômeno de negação contínua da identidade do(a) professor(a) como um possibilitador de diálogo com os estudantes e problematizador do conhecimento. O “deslocar” seria a transição dessa identidade para uma postura defensiva e até de rechaço a forças que, por conta da negação antes citada, ameaçariam a própria existência da condição docente.

[...] precisamos dialogar com aqueles que se identificam com o discurso reacionário. Em muitos casos, são pessoas que identificam que o sistema institucional vigente falhou em garantir os seus direitos: pais que não veem a escolarização garantindo uma vida melhor para os seus filhos e jovens que não têm suas expectativas com relação à escola atendidas. Esses indivíduos recorrem a discursos que os permitam dar significado a esses deslocamentos e a formular demandas com base nessas chaves de leitura do fenômeno educacional. (PENNA, 2018, p. 579)

No que tange à educação, o “aglomerado de problemas e preocupações privados” a que Bauman se refere poderia remeter aos deslocamentos identitários dos que dependem da escola para seus projetos de vida (PENNA, 2018). E é a partir desses projetos que se dá a argumentação de Penna sobre a força do apelo do Escola sem Partido para a conquista de adesões à sua causa.

Em uma realidade em que a precarização das relações de trabalho institucionaliza-se e legitima-se pela generalização do princípio do “empreendedorismo de si mesmo”, os vínculos sociais fragilizam-se a ponto de os indivíduos “apegarem-se a qualquer metanarrativa ou ideologia que lhes dê a mínima sensação de segurança ontológica e aqui estamos falando de qualquer tipo, religiosas, políticas ou as ditas ‘científicas’” (BARBOSA, 2011, p. 126).

Com base nessas considerações, a presente proposta de dissertação procura refletir acerca da importância da abordagem da temática de gênero e sexualidade na educação por meio de experiências relatadas por profissionais de outras áreas, não só do ensino de História¹³. Isso porque podem revelar experiências de historicidade descartadas em grande parte das aulas de História, ainda apegadas à “segurança” de uma narrativa histórica constituída de um “amontoado de ‘coisas que aconteceram’ e que não dizem mais respeito à vida dos estudantes” (PEREIRA, 2013, p. 239).

Essa abordagem também oferece a oportunidade de chamar ao debate o professor ainda reticente no enfrentamento direto aos pressupostos do programa Escola sem Partido. Uma base de referências de aprendizagem na temática de gênero e sexualidade pode ter o potencial de ser uma ferramenta que mostre o quanto essas questões são recorrentes nas salas de aula, emergindo nas falas de alunos de todo o país, a despeito dos discursos que pregam que o conhecimento é “neutro” e que, portanto, não se posiciona prescrevendo e/ou silenciando comportamentos sexuais de acordo com o modelo heteronormativo nas disposições curriculares.

O contato das(os) professoras(es) com a base de dados que se pretende construir pode ainda ajudá-las(os) na produção de “chaves de leitura do fenômeno educacional” (PENNA, 2018, p. 579), alternativas que Fernando Penna diz serem instrumentalizadas pelo discurso do programa Escola sem Partido. A expressão “chaves de leitura” é usada no sentido de que as

¹³ Embora esteja preferencialmente voltada para o ensino de História.

bases de dados sobre relatos podem fornecer exemplos de situações vividas no campo do gênero e as expectativas que geraram, como foram abordadas ou encaminhadas, contribuindo para uma cultura escolar e de aprendizagem histórica que tenha “utilidade para a vida” (PEREIRA, 2013, p. 247).

A “utilidade para a vida”, no ensino de História, poderia dizer respeito àquelas experiências que nem mesmo os tradicionais vínculos de pertencimento precarizados pelas novas relações de trabalho e pelas redes sociais conseguiram contemplar¹⁴. A precarização dessas relações é acompanhada da precarização do ensino público, o que faz urgirem novos sentidos para o estar na escola além da instrução formal, a qual deixou de ser imprescindível pelos motivos já citados. Desse modo, as questões de gênero e sexualidade no ensino de História adquirem a dimensão de uma “expansão da vida” (PEREIRA, 2013, p. 241) porque também podem ajudar o(a) estudante a refletir acerca dos deslocamentos identitários que vive em razão de uma realidade que historicamente dissimula sexismos na organização social, política e econômica das sociedades.

Por fim, o trabalho com relatos quer ajudar a difundir vozes e experiências de criação de sentidos em gênero e sexualidade que promovam (re)tessituras do espaço público, em resposta às narrativas conservadoras de encerramento da figura do professor nos estereótipos de “burocrata” ou “doutrinador”, as quais se traduzam na difusão de aportes teórico-metodológicos para o debate público – na sala de aula – e auxiliem na desconstrução das distorções criadas em torno das questões de gênero. Talvez essa seja uma alternativa para que essas questões adquiram aos poucos repercussão e legitimidade sem a dependência do aval das instituições educacionais de Estado, por ora condicionadas pelo “pânico moral”.

Para reforçar o que foi dito antes sobre o chamado dos professores ao debate público contra o discurso reacionário, essa situação pode ter o mérito de arrancar professores de História do conforto da história linear, sequenciada e quadripartite em favor daquela que Pereira (2013, p. 240) chama de uma história “das lutas políticas do presente”.

Talvez o maior desafio das lutas políticas das(os) professoras(es) de História neste momento que o país atravessa seja o fenômeno discursivo denominado “ideologia de gênero”. Junqueira (2017) argumenta que, embora tenha origem em uma reação da Igreja Católica a movimentos de reconcepção dos papéis de gênero no mundo¹⁵, esse discurso foi construído de

¹⁴ Incluindo comunidades escolares, religiosas, clubes, associações de bairro, sindicatos etc. Sobre o tema da fragilização de vínculos de pertencimento devido à precarização das relações de trabalho, ver Barbosa (2011).

¹⁵ Conferência Internacional sobre População no Cairo (1994) e Conferência Mundial sobre as Mulheres em Pequim (1995). Ver em Junqueira (2017).

modo a abarcar tendências conservadoras para além dos círculos religiosos, considerando a percepção que os grupos religiosos e a Igreja Católica tiveram de que, conferindo uma dimensão laica a essa polêmica, angariariam mais adesões para a imposição de sua agenda sobre família e costumes.

O intento de historicizarem-se práticas e concepções em gênero e sexualidade adquire contornos mais dramáticos diante da capacidade dos movimentos conservadores em articular esses temas com discurso científico e alusões à violência sexual. Junqueira (2017) explica como esses grupos conferem um verniz liberal a seu discurso alarmista contra as abordagens no campo de gênero, de modo a associá-las a uma suposta ameaça às liberdades individuais das famílias e à integridade das crianças.

Essas propostas são denunciadas como “ameaça à liberdade de expressão, crença e consciência” das famílias, cujos valores morais e religiosos seriam inconciliáveis com as normativas sobre direitos humanos impostas por governos e organismos internacionais. E mais: escolas e professores sintonizados com a “ideologia de gênero” visariam a usurpar dos pais o protagonismo na educação moral e sexual de crianças e adolescentes para instilar-lhes a propaganda do *gender* e, assim, doutriná-los conforme as crenças e os valores de um sistema de “pensamento único”, hermético, ambíguo, sedutor, enganoso, danoso e manipulador da natureza humana. (JUNQUEIRA, 2017, p. 453)

O alarmismo aliado a um suposto embasamento científico dos ataques às políticas e aos estudos de gênero dá as tintas para um cenário que talvez demande respostas para além do âmbito da História, embora esta pesquisa volte-se preferencialmente a esse campo do conhecimento. Quando Junqueira (2017) esclarece o artifício dos grupos conservadores em evocar diversas áreas do conhecimento científico para conferir credibilidade ao discurso da “ideologia de gênero”, essa proposta de pesquisa consegue entender a importância de perscrutar experiências de gênero e sexualidade em outras áreas do saber. Isso significa conhecer outras linguagens construídas pelo atravessamento desses temas e seu “potencial de uso” tanto para a manipulação do pânico moral quanto para o mapeamento de práticas pedagógicas e históricas que desconstituam seus pressupostos.

2 EXPERIÊNCIAS EM GÊNERO E SEXUALIDADE NA EDUCAÇÃO INFANTIL E O ENSINO DE HISTÓRIA

O quadro abaixo apresenta os artigos voltados ao público-alvo da Educação Infantil. Nele podem ser identificados o recorte temporal de publicação dos trabalhos, as áreas de conhecimento às quais as(os) pesquisadoras(es) são vinculados, bem como as principais características das representações analisadas nesta etapa de formação.

Quadro 2 – Gênero e sexualidade na Educação Infantil e o ensino de História

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
<i>Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados</i>	2007	Alan Marques da Silva e Jocimar Daolio	Educação Física	Identities e representações discentes
<i>Consumo de brinquedos: um viés de gênero</i>	2010	Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella, Nádia Conceição Vernes e Almeida, e Roseli Kubo Gonzalez	Educação	Representações discentes e de responsáveis de estudantes
<i>Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância</i>	2014	Constantina Xavier Filha	Educação	Livro didático
<i>Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil</i>	2013	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Valéria Pall Oriani	Educação	Identities e representações docentes
<i>Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância</i>	2015	Virginia Georg Schindhelm e Dayse Martins Hora	Psicologia e Educação	Identities e representações docentes
<i>Diversidade de gênero e sexual e formação docente: O PIBID como lugar de travessia e aventura</i>	2017	Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari	Educação	Identities e representações docentes

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
<i>Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino</i>	2017	Josiane Peres Gonçalves e Edicleia Lima de Oliveira	Educação	Identidades e representações docentes e de familiares de estudantes
<i>Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa</i>	2006	José Luiz Ferreira e Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Educação	Identidades e representações docentes
<i>“Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as</i>	2014	Tiago Duque	Educação	Identidades e representações docentes

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

Serão analisados e comentados um total de nove artigos voltados ao público-alvo “Educação Infantil”, publicados entre 2006 e 2017 nas plataformas de busca de artigos científicos Redalyc e Google Acadêmico.

Inicialmente, queremos explicar uma peculiaridade relativa ao critério de público-alvo de três artigos listados no quadro acima. Cada um deles inclui um público-alvo além da Educação Infantil, e os artigos são os seguintes: *Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul – refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino*, de Josiane Peres Gonçalves e Edicleia Lima de Oliveira (2017); *Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa*, de José Luiz Ferreira e Maria Eulina Pessoa de Carvalho (2006) e *“Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as*, de Tiago Duque (2014). Os dois primeiros artigos mencionados abrangem também os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já o terceiro inclui o público-alvo dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Em relação ao primeiro e ao terceiro artigos, eles terão suas análises divididas entre o presente capítulo e o dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, pois discorrem sobre situações específicas ocorridas em cada uma dessas etapas. Já o segundo artigo, escrito por Ferreira e Carvalho (2006), apresenta experiências comuns a docentes da Educação Infantil e Anos Iniciais sem detalhar questões específicas vividas por eles em ambas as etapas formativas. Por isso, esse último artigo será abordado apenas neste capítulo.

O próximo passo que adotaremos é identificar (as)os “autoras(es)-referência” em gênero e sexualidade mais recorrentes nesses trabalhos, considerando sua importância para os

percursos teórico-metodológicos adotados. Autoras(es)-referência são aquelas(es) que poderíamos chamar de “clássicas(os)” no meio acadêmico dedicado à temática do nosso interesse. Ou seja, as(os) pesquisadoras(es) cujos estudos pioneiros em gênero e sexualidade abriram novas frentes de pesquisa na área das ciências humanas. Isso representou a introdução, nas discussões historiográficas, da Educação, do Direito, Ciências Sociais e outras áreas humanísticas de um elemento até então impensável como objeto de investigação fora do campo da Saúde, que era a sexualidade.

Entre as(os) autoras(es) mais citadas(os) nos trabalhos coletados, Guacira Lopes Louro, Joan Scott e Michel Foucault ganham destaque no público-alvo “Educação Infantil”. Contudo, embora elas(es) não sejam citadas(os) em todos os públicos-alvo analisados, entendemos que constituem referências teóricas importantes a este estudo para a compreensão das escolhas dos objetos de investigação e as tendências de pesquisa das outras etapas formativas. Por exemplo, se temos autoras(es)-referência nas discussões sobre conceitos de “masculinidades” e “feminilidades”, é porque essa questão motiva perguntas ou problemáticas entre diversas(os) pesquisadoras(es) em mais de um público-alvo, ou seja, aquelas discussões podem remeter a(o) pesquisador(a) a um problema “pulsante” vivido em seu contexto de investigação que só vai poder ser nomeado e estudado por meio dessa ferramenta conceitual.

A seguir, a lista das(os) autoras(es) de referência mais representativas(os) entre os trabalhos do público-alvo “Educação Infantil”.

Quadro 3 – Autoras(es) de referência em gênero e sexualidade mais recorrentes entre os artigos desse público-alvo

AUTOR(A)	NÚMERO DE ARTIGOS
Guacira L. Louro	7
Joan Scott Daniela Finco	5
Claudia Vianna	4
Marília Pinto de Carvalho Michel Foucault Raewyn Connell	3
Berenice Bento Helena Altmann Judith Butler	1

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

Embora devam ser lembradas as autoras voltadas às áreas específicas de atendimento à Educação Infantil, pretendemos focar nossas discussões nas autorias pioneiras no campo do gênero e de sexualidade, as quais serviram de base teórica para a maior parte das pesquisas acadêmicas que vêm sendo desenvolvidas no Brasil há décadas. E as autorias se referem aos

estudos na área da Educação e da História – Guacira L. Louro e Joan Scott –, além de Michel Foucault, no campo da Filosofia e também da História. As demais autoras merecerão destaque ao longo do restante da pesquisa.

Guacira Lopes Louro, a autora de gênero e sexualidade mais citada no conjunto de todos os trabalhos pesquisados, é referência no estudo sobre produção de masculinidades e feminilidades na Educação. A lembrança constante dessa autora em publicações na área revela como a problemática das identidades sexuais é recorrente nas realidades que elas investigam. Porém, a importância ou a dinâmica que a problemática terá vai depender das necessidades dos públicos-alvo, entre os quais as questões sexuais estruturam-se de formas distintas, levantam diferentes indagações e impasses. Como exemplo, pesquisadores dedicados a um determinado público-alvo podem ter se debruçado sobre construções da masculinidade e feminilidade entre estudantes e docentes; num outro público-alvo, estereótipos de gênero na docência; em um terceiro, violência de gênero e Educação, e assim sucessivamente.

As autoras Daniela Finco e Claudia Vianna são referências em estudos de gênero na Educação Infantil, especialmente em pesquisas envolvendo observação de intervenções docentes. Joan Scott é referência nos estudos de gênero e História. Já Marília Pinto de Carvalho destaca-se entre as pesquisas envolvendo construção de identidades sexuais e de gênero entre docentes. Raewyn Connell é referência entre os trabalhos voltados a essa linha de investigação, pois é uma autora voltada ao estudo das produções de identidades masculinas. Michel Foucault é o pioneiro nos estudos sobre a história da sexualidade, estando presente em quase todos os públicos-alvo que analisamos nesta pesquisa. E por fim, Helena Altmann e Judith Butler são referências em estudos relacionando concepções sobre corpo na relação com o gênero e a sexualidade, sendo que o foco de Altmann é nas investigações no campo da Educação Física e Butler da Filosofia, Política e História.

A busca pela identificação das tendências de pesquisa por público-alvo, bem como o papel das(os) “autoras(es)-referência” no percurso de investigação constituem os primeiros passos no desenvolvimento de uma ferramenta para professores de História que queiram produzir metodologias na temática de gênero e sexualidade. E esse percurso começa pelos artigos voltados à Educação Infantil, pois as experiências que eles relatam poderão servir de parâmetro para muitas das situações que serão analisadas nas outras etapas. Os passos seguintes são a descrição sucinta e a análise das intervenções pedagógicas das(os) pesquisadoras(es), sem perder de vista, nesse processo, as reflexões das(os) autoras(es) de referência em gênero e ensino de História. A partir da descrição e da análise desses artigos, haverá um exercício de

identificação de potenciais elementos para a construção de propostas de aulas de História voltadas ao público infantil.

Contudo, caso se constate que nem todas as pesquisas podem ser aproveitadas para a produção de metodologias, de modo algum isso significa sugerir que esses trabalhos não possam subsidiar outras propostas pedagógicas ou que não sejam importantes para as reflexões aqui desenvolvidas. Mesmo uma simples frase, trecho ou citação de um trabalho que não integre o “núcleo duro” das propostas pode ter sido essencial para sua consistência didática e teórica. Definindo-se esses aspectos, serão apresentadas propostas de “produtos” ou dimensões pedagógicas possíveis para o ensino de História voltado ao público-alvo em questão.

Quanto às potenciais contribuições da Educação Infantil para o ensino de História, devem ser destacados os estudos de Souza e Ferrari (2017), Schindhelm e Hora (2015) e Constantina Xavier Filha (2014). Mas, antes da descrição das experiências vividas por esses(as) autores(as) com esse público-alvo, também é necessária a explicação dos marcos teóricos que perpassam suas análises. Os artigos dos seis autores mencionados têm em comum a recorrência ao conceito de dispositivo e aos estudos de Joan Scott (1995) sobre gênero e História. No caso dos dispositivos, esse conceito foi concebido por Michel Foucault (1979), que o apresenta enquanto uma articulação entre instituições, sistemas legais, postulados científicos e filosóficos visando sempre responder a uma necessidade histórica específica. Ao refletir acerca das proposições foucaultianas sobre o conceito citado, Deleuze (1996, p. 1) o define enquanto um “conjunto multilinear” baseado no tripé “saber, poder e subjetividade”. A análise desses três últimos aspectos é importante para que possamos compreender como os sujeitos pesquisados elaboraram, assimilaram e veicularam representações em gênero e sexualidade em suas práticas escolares.

Marcello (2004) enfatiza a função conferida por Foucault e Deleuze à subjetividade no sentido de que ela se expressa por meio da produção de seus modos, ou seja, os meios existentes dentro do próprio dispositivo que possibilitam a pessoas e grupos se investirem enquanto sujeitos de um sistema de regras. Como exemplo, a constituição das identidades infantis e docentes nas pré-escolas em meio à circulação de falas/discursos sobre o que é ou não aceitável em termos de sexualidades. Os artigos de Silva e Daolio (2007), Souza e Ferrari (2017) e Schindhelm e Hora (2015) abordam atitudes de (re)produção de estereótipos de gênero bem como impasses, reações de perplexidade e rebeldia diante deles. Esse conjunto de práticas torna professoras(es) e crianças destinatárias(os) e, ao mesmo tempo, agentes das concepções de gênero e sexualidade que se afirmam nos espaços escolares.

No que diz respeito a Joan Scott, em seu artigo *Gênero: uma categoria útil de análise*

histórica, a autora propõe a categoria gênero como instrumento analítico das diferenças historicamente construídas entre os sexos. E, entre as contribuições para tal formulação, estão os estudos pós-estruturalistas¹⁶ baseados nas ideias de Michel Foucault e Jacques Derrida. No que diz respeito a Foucault, a história da sexualidade e o jogo que define qual conhecimento é ou não merecedor de um estatuto científico (SCOTT, 1995); quanto a Derrida, a busca pela “desconstrução” das oposições binárias do pensamento científico ocidental.

A “desconstrução” se trata de um meio de questionamento dos esquemas duais característicos do que se convencionou chamar de pensamento ocidental, ou seja, relações de oposição como saber/ignorância, civilizado/primitivo, desenvolvimento/ subdesenvolvimento, entre outros. O instrumental desconstrutivo subverte a lógica binária que considera que cada elemento do par é o exato oposto do outro. Desse modo, a rigidez que caracteriza a identidade de cada “figura” do par é submetida à investigação histórica das condições que a tornaram possível (LOURO, 1995). É a partir do exame das condições históricas em que surge a oposição binária é que podemos começar a entender por que um sujeito dessa relação dual se encontra em situação de falta ou dependência do outro.

Portanto, as oposições binárias se fundamentam em uma relação hierárquica entre seus pares, relação essa que é identificada pelos pós-estruturalistas como razão primeira da prática desconstrutiva. Mas uma relação de hierarquia que não é dada pela natureza ou autoevidente, porém historicamente construída (SCOTT, 1995). A prática de problematização das dicotomias – ou desconstrução – é apropriada por Scott e outras historiadoras feministas visando articulá-la aos estudos que questionam a ascendência da condição masculina em relação às mulheres. Uma ascendência construída por meio de discursos e outras práticas que pretendem tornar as identidades sexuais ahistóricas, ou seja, prescritíveis a quaisquer épocas ou circunstâncias socioculturais.

O masculino enquanto referência ou parte privilegiada na relação com a condição feminina era o cerne da crítica dos movimentos feministas até o contexto do artigo de Joan Scott. E tal cenário de lutas remete Scott a dois caminhos possíveis relacionados à categoria

¹⁶ A perspectiva pós-estruturalista, segundo Silva (1995), fundamenta-se na crítica à concepção moderna e racionalista de um sujeito autocentrado e ahistórico, portanto independente da ação da linguagem e do seu meio social. Os pós-estruturalistas defendem que os sujeitos não são unos no sentido de constituírem uma essência invariável aos processos culturais, sociais e políticos. Ao contrário, eles se constituem na fragmentação, no dissenso, e a linguagem exerce um papel fundamental nesse processo na medida em que age pela dispersão dos significados atribuíveis às relações de poder. Ou seja, ao se constituírem na e pela linguagem, os sujeitos são instrumentos e, ao mesmo tempo, criadores de processos de significação pelos quais atribuem sentidos às realidades nas quais estão inseridos. Desse modo, o pós-estruturalismo opõe-se à concepção de um sujeito universal estabelecida pelo paradigma moderno de conhecimento, o qual se apresenta na educação por meio do ideal do estudante autônomo em relação à cultura e moldável a um modelo de progresso social e econômico.

gênero: a legitimação científico-acadêmica dos estudos feministas e a articulação desses estudos com as principais áreas de interesse do campo historiográfico¹⁷. Contudo, não há como refletir sobre o emprego da categoria gênero à pesquisa histórica sem antes compreender a implicação do exercício desconstrutivo e dos estudos literários nesse processo.

Em *Una introducción a la teoría literaria* (1988), o britânico Terry Eagleton reflete, entre outras questões no campo da literatura, sobre a contribuição do pós-estruturalismo para essa área do conhecimento. Ao discutir tal contribuição, Eagleton aborda a proposta desconstrutiva de Derrida na relação com as oposições binárias que perpassam os textos literários. Embora tais oposições tenham como pressuposto a diferença entre seus elementos, esta não constitui, no entanto, “*un concepto en sí misma*” (EAGLETON, 1988, p. 162). Ou seja, ela não se basta, não é um dado natural ou anterior à confrontação entre os elementos de uma oposição (HERMES, 2013). Essa reflexão está entre os fundamentos da concepção derridiana de diferença, isto é, o exercício de pensar que um elemento da relação dicotômica nunca é autorreferente na medida em que sempre irá precisar do seu oposto para existir. Sobre a problemática envolvendo o pensamento metafísico e a ideia de diferença, Eagleton (1988, p. 161) afirma que:

Este pensamiento metafísico [...] no puede lanzarnos por encima de este hábito del pensamiento binario para llegar a un terreno ultrametafísico. Empero, mediante cierta forma de trabajar sobre los textos – “literaria” o bien “filosófica” – puede empezar a deshacerse de esas oposiciones, y a demostrar cómo un término de una antítesis queda secretamente inherente en el outro.

Tanto Joan Scott quanto Guacira L. Louro¹⁸ tratam das questões apresentadas por Eagleton quando tencionam problematizar a relação entre masculino e feminino. E ambas reconhecem a impossibilidade de desconsiderar a recorrência histórica do pensamento binário para efeito dessa problematização. Contudo, Scott e Louro identificam, no “jogo” da inversão e deslocamento da hierarquia entre masculino e feminino, a possibilidade de desconstruí-los enquanto categorias estanques. Esse jogo que desfaz a hierarquia pelo seu questionamento pode revelar como as condições de “homem” e “mulher” se atravessam ou se confundem em um jogo de significações.

Desse modo é que se dá a aproximação teórico-metodológica entre Terry Eagleton e os estudos históricos de gênero e sexualidade, pois o britânico se refere à dicotomia homem/mulher quando trata da desconstrução das oposições binárias. É recorrendo à

¹⁷ Áreas como a política, a economia, a cultura, a religiosidade etc.

¹⁸ As duas historiadoras mais citadas como referência no campo de gênero e sexualidade nos artigos analisados.

proposição de Derrida que Eagleton trata os elementos binários como inerentes um ao outro, pois, quando confrontados no jogo desconstrutivo, sempre revelam o que lhes falta e que está contido em seu oposto. Louro (1995) se refere a este último aspecto das análises de Eagleton quando reflete sobre os atravessamentos existentes entre as significações atribuídas à “masculino” e “feminino”. Isto é, as condições históricas que fazem com que ambos “contenham” um ao outro, jamais se conformando à rigidez binária que a cultura convencional para eles (LOURO, 1995).

Enquanto Joan Scott introduz o jogo de significações dos esquemas binários como alternativa para a pesquisa histórica nos estudos de gênero, Guacira L. Louro concebe essa mesma proposta voltada para a Educação. E para tanto, ela recorre à expressão “desvio” pensada por Derrida e utilizada por Eagleton ao explicar a impossibilidade da “consumação” do masculino enquanto identidade¹⁹. “Desvio” porque, como explica Eagleton (1988, p. 161):

[...] Quizás lo que está fuera también en alguna forma se encuentre dentro, quizá lo extraño también sea íntimo, de manera que el hombre necesita vigilar la frontera precisa entre uno y otro terreno con el cuidado que acostumbra porque siempre puede ser violada, porque ha sido violada y porque es mucho menos precisa de lo que parece.

Fronteiras tênues entre masculino e feminino que, segundo o autor britânico, sempre podem ser violadas. Todas as experiências em Educação Infantil que serão aqui relacionadas e comentadas tratam de construções de masculinidades e feminilidades. Portanto, isso diz respeito a algo não dado ou pronto; remete a expectativas que não se consumam, porque as vivências das sexualidades no processo educativo, por vezes, desviam-se dos propósitos que são pensados para elas. E os estudos de Louro vão embasar uma ampla gama de pesquisas no campo educacional precisamente porque tratam do papel do ensino em “guarnecer” as fronteiras entre os sexos ou, contraditoriamente, abrir “brechas” entre elas (LOURO, 1995).

Sobre a presença de Joan Scott como referência entre os pesquisadores da Educação Infantil, acreditamos que isso se deve não apenas ao fato de ela ter “inaugurado” a perspectiva da História no campo de gênero e sexualidade. Scott trata de algo que parece recorrente em todas as experiências aqui relatadas, que são as formas como repercutem e se (re)produzem os aprendizados da sexualidade (SCOTT, 1995). No caso da Educação Infantil, os jogos de imaginação sobre o que fazer com o que se vive e se aprende nesse campo, as projeções, aceitações ou resistências que permanentemente transformam as noções de docentes e

¹⁹ Louro recorre às acepções de Derrida para “desvio” e “consumação” quando reflete sobre a prática desconstrutiva nos estudos de gênero. Sobre isso, ver Louro (1995, p. 114).

estudantes sobre que é masculino e feminino. Desse modo, as pesquisas que vão ser analisadas contemplam situações inesperadas, caracterizadas desconstrutivamente como “estranhamentos”. Situações envolvendo aspectos aparentemente banais do cotidiano de escolas infantis, mas que vão cristalizando comportamentos, produzindo marcadores sociais e de gênero e, assim, delineando formas de aprender a sexualidade que poderão refletir na forma como se aprende e se ensina a História.

Consumo de brinquedos: um viés de gênero

O artigo escrito por Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella, Nádia Conceição Vernes e Almeida e Roseli Kubo Gonzalez está classificado na área de conhecimento da Educação, embora a segunda autora seja proveniente do campo de administração de empresas. As autoras investigam hábitos de consumo de brinquedos em uma escola municipal de Educação Infantil de São Paulo. Sua pesquisa se baseou em questionários abertos e fechados para professoras, mães e pais das(os) alunas(os), bem como observação participante de brincadeiras de crianças de uma turma de “primeiro estágio” (três a quatro anos de idade).

As entrevistas buscavam saber se docentes, mães e pais influenciavam ou não as escolhas de brinquedos das crianças segundo critérios de gênero. Os questionários abertos apresentados pelas pesquisadoras visaram, por outro lado, analisar o discurso dos profissionais e dos responsáveis sobre como representam suas questões de gênero diante das escolhas de brinquedos feitas pelas(os) filhas(os)/estudantes. No que diz respeito às observações das brincadeiras, as pesquisadoras concluíram que as crianças não parecem condicionadas por estereótipos de gênero. Significa que meninos e meninas procuravam, na sua sala, tanto brinquedos considerados como masculinos quanto femininos.

Quanto aos resultados das entrevistas com questionários, ao serem devolvidos, foram identificados pelos respondentes na condição de pai, mãe, pai e mãe ou “não identificados”.

As autoras ressaltam que os resultados ainda eram inconclusivos por não terem tido tempo suficiente quando da realização da pesquisa (coincidiu com o período de encerramento do ano letivo).

Cabe destacar das respostas que, embora as autoras tenham identificado nas respostas aos questionários a presença de estereótipos de gênero, não há uma disparidade muito acentuada em relação às respostas de aprovação à livre escolha de brinquedos, independentemente do gênero da criança. Isso talvez se deva às formas como os(as) responsáveis reagiram às perguntas

principais. No questionário, há perguntas sobre comprar ou não uma boneca para o filho, comprar ou não “brinquedo de casinha” (BIELLA; ALMEIDA; GONZALEZ, 2010, p. 261) para ele e comprar ou não carrinho para menina.

As respostas indicam que há menor resistência das(os) responsáveis diante da aquisição de carrinhos para meninas do que bonecas para meninos. Mas também apontam o consentimento com a possibilidade de meninos terem brinquedos relacionados à casa. Esse consentimento pode ser respaldado no teor de algumas das respostas às perguntas abertas, nas quais os respondentes alegam que há divisão das tarefas domésticas entre mães e pais (BIELLA; ALMEIDA; GONZALEZ, 2010).

Os hábitos de consumo dos brinquedos são condicionados por dispositivos que tornam o brinquedo e as brincadeiras instrumentos de atribuição de identidades de gênero. Embora parte das(os) responsáveis pelas crianças admita que meninos também podem brincar com bonecas, as autoras do artigo observam um condicionamento das mães e pais no sentido de direcionar esse tipo de brinquedo preferencialmente às meninas²⁰.

As questões desse artigo abordando as supostas “fronteiras” de gênero entre brinquedos e brincadeiras serão analisadas de modo a se examinar como esse fenômeno poderia repercutir em uma aula de História para a Educação Infantil.

Gênero, masculinidade e magistério: horizonte de pesquisa

O artigo de autoria de José Luiz Ferreira e Maria Eulina Pessoa de Carvalho aborda concepções de docência masculina em estudos de gênero e Educação. Inicialmente, os autores se propõem a apresentar uma breve história dos estudos de gênero no Brasil, particularmente no que diz respeito à docência masculina. Em seguida, são discutidas experiências empíricas da autora Maria Eulina Carvalho com professores homens. O propósito do estudo é contribuir para o entendimento da docência masculina, ainda envolta em estereótipos de gênero nas culturas escolares e políticas educacionais (FERREIRA; CARVALHO, 2006).

Após descreverem a trajetória dos estudos de gênero voltados à docência masculina, Ferreira e Carvalho apresentaram resultados de estudos desenvolvidos em duas situações distintas: junto a cinco professores homens da rede pública e privada do estado de São Paulo e

²⁰ Biella, Almeida e Gonzalez (2010, p. 261) recorrem a Gilles Brougère, professor de Ciências da Educação na Universidade de Paris XIII (LEAL, 2014) para refletirem sobre como os brinquedos já estão culturalmente impregnados de significações mesmo antes de serem manuseados. As autoras aventam a possibilidade de a aquisição e direcionamento de bonecas para meninas simbolize uma preparação destas à maternidade.

uma formação continuada no município de Coxixola, Paraíba, durante cinco anos (FERREIRA; CARVALHO, 2006). Nessas situações, foram pesquisados tanto o desempenho quanto as impressões dos docentes sobre a carreira no magistério. Os relatos dos docentes demonstraram que características como vocação, afetividade e envolvimento com as responsabilidades cotidianas do magistério também eram importantes a eles. Ou seja, aspectos que os discursos políticos e midiáticos construíram culturalmente, definindo-os como atributos femininos, na verdade, são compartilhados entre os professores homens pesquisados.

A importância do estudo de Ferreira e Carvalho (2006) reside, portanto, em contribuir para a desmistificação dos discursos que visam conferir à docência uma “essência” feminina. E ao fazer isso, contribui para a desnaturalização das condições de masculino e feminino historicamente construídas e encaixadas em papéis predefinidos (FELIPE; GUIZZO, 2003). E ao desmistificar essa concepção, ajuda também no combate à outra forma de essencialização de gênero, que é o apelo a uma masculinidade potencialmente violenta. Isto é, a cultura que atribui à condição masculina uma propensão natural a ser rude no trato de crianças, assim como a impulsividade sexual, o que as tornaria vulneráveis diante de professores homens.

Esse artigo auxilia na dissertação por abordar como a força dessas significações de gênero na Educação Infantil agem no sentido de condicionar as docências masculina e feminina nas demais etapas da Educação Básica. Isto é, como essas significações podem interferir nas formas de as crianças perceberem o ensino de História ou a construção do conhecimento histórico na relação com suas/seus futuras(os) professoras(es).

Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados

O artigo é escrito por Alan Marques da Silva e Jocimar Daolio, autores da área da Educação Física. Trata-se de uma pesquisa realizada em escola da rede municipal de Campinas. Essa experiência retrata situações envolvendo brincadeiras e jogos de representações de gênero entre crianças de pré-escola. Os autores relatam que, durante as brincadeiras, as crianças “jogam” com tais representações, o que significa que elas demonstram não ser apenas influenciáveis pelo que é ensinado pelos adultos nesse campo, ou seja, elas criam suas próprias regras de pertencimento e determinam quais brincadeiras são de meninos e quais são de meninas.

Quando há tentativas – com ou sem o incentivo da professora – de participações mistas (por exemplo, meninas jogarem futebol e meninos brincarem de casinha), os próprios

integrantes “originais” das brincadeiras instituem condutas visando desencorajar isso. Quer dizer que meninos e meninas se repelem em brincadeiras que consideram de antemão como impróprias à participação do outro, tratando de justificar junto à professora essa atitude quando sua intervenção é demandada. No caso do futebol, os meninos recorrem seguidamente a lances agressivos que consideram natural no jogo, o que também acaba sendo endossado pela professora. Assim, quando uma menina tenta participar e essa agressividade se manifesta, ela reclama e ouve esse discurso tanto dos coleguinhas meninos quanto da professora, levando-a a desistir.

No caso de meninos que são instados a participarem de dança (praticada mais pelas meninas no ambiente), os autores entendem que aqueles ensaiam movimentos de forma caricata no propósito de rechaçarem um envolvimento maior. As próprias meninas reforçam essas questões, e elas repelem meninos que querem brincar de casinha, argumentando junto à professora que eles só atrapalham porque não se ajustam à brincadeira. E, por fim, os autores observaram que, ao contrário dos estereótipos correntes sobre agressividade como marca exclusiva de garotos, as garotas também demonstraram agressividade em simulações de lutas entre si. Os grupos de meninas também ostentavam acessórios tradicionalmente associados ao gênero feminino como forma de marcar diferenciação e definir “território” em relação aos meninos.

Quanto à professora, embora ela tivesse um papel arbitral na maioria das vezes, pouca ou nenhuma ingerência ela demonstrou nessas regras de pertencimento definidas pelas crianças. Elas demonstraram autonomia e não passividade na apropriação de estereótipos de gênero e sexualidade. Essa é, portanto, uma experiência que ensina a este pesquisador a respeito da capacidade intelectual das crianças em articular aspectos de discursos de gênero em seu cotidiano escolar. Isto é, elas próprias instrumentalizam os dispositivos pedagógicos que classificam as brincadeiras em critérios de gênero, agenciando em seu interior práticas lúdicas nem sempre conformes ao esperado de meninos e meninas.

A análise desse artigo nos apresenta, por fim, as seguintes questões: o que as regras inventadas por essas crianças para participação em jogos e brincadeiras podem ensinar sobre como abordar gênero e ensino de História na Educação Infantil? Em que medida a “autorregulação” que elas praticam sobre as atitudes que cabem ou não a meninas e meninos nos jogos pode ser instrumentalizada na desconstrução histórica de estereótipos de gênero? Como esse “dispositivo” que elas criaram na experiência relatada pode contribuir para uma proposta de aula de História?

Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância

O artigo de autoria de Virginia Georg Schindhelm e Dayse Martins Hora (2015) é uma reflexão sobre aspectos das práticas pedagógicas na Educação Infantil envolvendo gênero e currículo. As autoras discutem como as experiências e valores pessoais de docentes no campo do gênero e da sexualidade interferem nos processos formativos dessa fase de escolarização. Por meio dos relatos de docentes de duas creches do estado do Rio de Janeiro, Schindhelm e Hora analisam práticas pedagógicas pelas quais as professoras se antecipam a atitudes infantis consideradas inadequadas. Isto é, comportamentos que não seriam condizentes com o esperado culturalmente em relação ao seu gênero.

As autoras realizam essa análise à luz dos estudos de currículo de Ivor F. Goodson. Com base nas reflexões desse autor sobre o conceito de aprendizagens narrativas, Schindhelm e Hora destacam a postura das educadoras em atribuir suas próprias significações de gênero na interpretação das atitudes das crianças. De acordo com as autoras, isso demonstra que a produção de conhecimento e experiência das crianças em questões de gênero se realiza efetivamente pelas significações instituídas pelas docentes às práticas pedagógicas (SCHINDHELM; HORA, 2015).

É por meio de tais significações que, por exemplo, as crianças poderão vir a assimilar, ao longo da vida, crenças que associam masculinidade à virilidade. Schindhelm e Hora registram um relato de uma professora que intervém numa situação envolvendo um momento de higiene pessoal na creche. A professora se refere ao instante em que um garoto transita nu pelo pátio após deixar o banheiro quando termina seu banho. A professora censura a atitude do garoto; porém, ela alega às pesquisadoras que o fez para preservá-lo de chacotas das outras crianças, pois a genitália dele seria diminuta. Aqui teríamos uma situação na qual aspectos anatômicos seriam referentes de gênero pelo discurso das professoras.

Assim, o currículo é formatado para transmitir às crianças representações de gênero estranhas às interações lúdicas entre elas. Desse modo, sua curiosidade sobre a formação das identidades sexuais e de gênero é silenciada ou só consegue existir em momentos transgressores, de perguntas concebidas como fora de lugar, geralmente motivadas pela expectativa da reação do(a) professor(a). Pelas palavras de Schindhelm e Hora, podemos concluir que a forma da aprendizagem (concebida nos saberes e práticas generificadas das/os docentes) deve ser objeto de reflexão tanto quanto os conteúdos que ensinamos sob a perspectiva de gênero e sexualidade. E discutiremos mais sobre exemplos de “ap aprendizagens narrativas” docentes no artigo seguinte, que aborda uma experiência de professoras de creches

de Juiz de Fora no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID).

Diversidade de gênero e sexual e formação docente – o PIBID como lugar de travessia e aventura

De autoria de Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari (2017), trata-se de um estudo realizado com docentes de Educação Infantil da rede pública municipal de Juiz de Fora (MG). Souza e Ferrari desenvolvem com educadoras um projeto de debates sobre desafios pedagógicos relacionados a questões de gênero. A iniciativa foi possível mediante o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado à Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF).

A proposta de Souza e Ferrari se desdobra no contexto do PIBID, coordenado localmente pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Com ele, estavam conveniadas duas creches do município, sendo que Souza e Ferrari promoveram em uma delas uma espécie de mesa redonda com as docentes que aceitaram participar. A temática da discussão do grupo era gênero e diversidade sexual no cotidiano das docentes. É nesse contexto que se apresenta o relato de uma das docentes sobre uma experiência ocorrida em um cantinho temático.

A professora de nome Luana relacionou em seu relato os vários cantinhos temáticos existentes na creche (SOUZA; FERRARI, 2017). Luana conferiu destaque ao cantinho da beleza, e foi nesse ambiente que, segundo ela, ocorreram situações em que meninos se maquiaram, o que chegou a deixá-la perplexa. Ela receava as reações das(os) responsáveis pelos meninos ao tomarem conhecimento dessas atitudes. Porém, tanto ela quanto a coordenadora resolveram “bancar” as consequências que o livre uso do cantinho por alguns meninos poderia trazer para a creche. Elas começam a problematizá-lo, ou seja, começaram a se questionar sobre o que as(os) responsáveis pelas crianças supõem ser uma sexualidade “correta”, ou se faz sentido pensar que há atitudes ou comportamentos próprios a um gênero e inapropriados a outro.

O pesquisador identificou, nessa experiência específica com cantinhos temáticos, um potencial para a problematização histórica de gênero na Educação Infantil, porque ela revelou a capacidade do uso desses espaços lúdicos em subverter regulações de gênero previamente estabelecidas a eles. Isto é, o fato de meninos poderem frequentar espaços pensados para meninas – e com o consentimento da instituição creche – contrariam discursos que predeterminam quais ambientes são adequados a um gênero e quais não são. Dessa forma, o exemplo do cantinho da beleza e a atuação das professoras diante dele constituem para as

crianças instrumentos pedagógicos pelos quais elas podem representar diversas formas de ser mulher e homem (SOUZA; FERRARI, 2017).

Trata-se, em todos os casos, de analisar a produção da experiência de si (o que conta como autoconhecimento, como tomada de consciência, ou como auto-reflexão crítica) no interior de um dispositivo (uma prática pedagógica com determinadas regras e determinadas formas de realização).²¹ (LARROSA, 1994, p. 55)

A articulação entre as realizações dos meninos e a postura das docentes é como uma fissura no dispositivo pedagógico regido por critérios predeterminados de gênero. Uma fissura ou brecha, não um rompimento com o dispositivo, pois as professoras entendem a necessidade de justificar às(aos) responsáveis pelas crianças as transgressões infantis no contexto de um projeto voltado aos cantos temáticos (SOUZA; FERRARI, 2017). Desse modo, as professoras se antecipam a possíveis reações contrárias das(os) responsáveis, as(os) quais tenderiam a demandar a observância de padrões culturalmente aceitos de masculinidade e feminilidade na educação das(os) filhas(os).

O ato transgressor dos meninos no cantinho da beleza e as interpretações que as professoras da creche fazem dele levam este pesquisador a refletir sobre como os cantinhos podem ser usados como ambientes problematizadores de questões de gênero no ensino de História. A ludicidade livre de estereótipos de gênero pode ser garantida enquanto se dá vazão a essas brincadeiras. Vazão essa que pode ser um germen de uma “tomada de consciência” ou “experiência de si” das crianças e, por que não dizer, das professoras também²². Ou seja, o início da percepção de que a masculinidade e a feminilidade, enquanto construções culturais, envolvem um corolário de escolhas e possibilidades. E o recurso ao cantinho pode ser, para as crianças, a noção mais evidente do vislumbre dessas escolhas.

Mas, como argumenta Scott (1995), mesmo em contextos nos quais as crianças têm referências diferentes dos padrões consolidados de masculinidade e feminilidade, elas tendem a ser condicionadas por tais padrões. E esse condicionamento tende a persistir ao longo de sua vida, considerando a influência do entorno familiar – como já comentado antes –, mas também seguramente da escola (LOURO, 1995). Se os espaços escolares cerceiam a curiosidade dos

²¹ O texto de Larrosa pertence à obra *O sujeito da educação*, de Tomaz Tadeu da Silva (1994). Contudo, o artigo não foi obtido da publicação original, que se encontrava indisponível quando da realização da pesquisa, tanto em meio impresso quanto eletrônico. Mesmo na fonte em que o artigo foi obtido, há indicações de quebra de página, porém, inseridas no próprio texto. Portanto, essas quebras de página remetem à publicação original, não à fonte da qual retiramos a citação, o que impossibilita que o documento seja considerado como paginado.

²² Pensamos os conceitos de Jorge Larrosa na perspectiva dos estudos de gênero. O pesquisador recorreu a esses conceitos por entender que eles melhor exprimem o que as crianças e suas professoras podem aprender sobre si mesmas, considerando as situações pedagógicas relatadas no estudo de Souza e Ferrari (2017).

jovens sobre suas sexualidades (BRITZMAN, 2018), é de se perguntar o que poderia ser feito, em termos do ensino de História, para que aprendizados como o do cantinho da beleza não se percam no meio do caminho da formação das(os) estudantes. Isto é, que contribuições o ensino de História poderia dar para que experiências como a do PIBID na creche de Juiz de Fora não “passem em branco” nos anos seguintes, diluindo-se no cotidiano de “respostas estáveis” (BRITZMAN, 2018, p. 108) sobre “definições de homem/mulher, masculino/feminino” (SCOTT, 2012, p. 337)?

Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil

Podemos apresentar esse artigo, de autoria de Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Valéria Pall Oriani, como exemplo do que foi colocado por Schindhelm e Hora (2015). Ou seja, as construções de masculinidade e feminilidade observadas na creche de que trata esse estudo moldam as formas de aprender das crianças. Professoras, diretora e pais já se antecipam discursivamente na atribuição de características de gênero que devem dotar o exercício da docência na Educação Infantil. A docência masculina, no contexto de estudo do artigo em questão, só é concebível pela comunidade escolar ajustando-se a pressupostos de gênero convencionados. Pressupostos que estabelecem a docência para crianças como algo vocacionado a uma suposta essência feminina e maternal.

Então, embora não haja nenhum impedimento legal para a docência masculina na Educação Infantil, a escola se movimenta para adaptar-se à realidade de mais homens professores querendo lecionar para crianças. A creche desloca o professor para lecionar para crianças maiores, pois ela quer preservar o discurso de que a formação na pré-escola requer características de cuidado supostamente inerentes ao feminino. Ou seja, sensibilidade, doçura, delicadeza e outros comportamentos que a comunidade predetermina como o exato oposto de uma condição masculina.

Esse artigo contribui com a proposta de dissertação no sentido de mostrar como a cultura escolar impregnada pelo esquema binário de gênero condiciona o exercício da docência. Isto é, o exemplo de que só há uma única forma de expressão de masculinidade e feminilidade bem como a imposição do modelo heteronormativo não se dão apenas na gestão de conteúdos em classe. Se dão em todas as instâncias do espaço escolar, na formatação das mentalidades de professores, funcionários, equipe diretiva, culminando nos materiais pedagógicos a serem ministrados. Essa discursividade pode ser identificada não só na desconfiança por parte de responsáveis pelas(os) estudantes em relação a um professor que se apresenta para trabalhar

com crianças, mas também na fala da diretora ao declarar que, inicialmente, pensou ser ele *gay* por querer trabalhar com pequenos. Desse modo, a creche contribui na reprodução de discursos que confundem gênero com desejo sexual, além de reforçar a pressuposição cultural de que há atributos inerentes aos gêneros.

Por fim, os condicionamentos de gênero na docência dessa creche reforçam a importância da problematização dos próprios espaços pedagógicos nos quais pretendemos desconstruir historicamente a oposição binária homem/mulher. E isso passa por direcionar nossa atenção aos formatos pelos quais as intervenções didáticas se desenvolvem, como os espaços são concebidos para fins de organização dos ambientes lúdicos em critérios de gênero etc. A dimensão pedagógica da dissertação deve, portanto, considerar essas questões de modo a ser eficaz em produzir diversidade de expressões de masculinidades e feminilidades às crianças no ensino de História.

Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino

O artigo de Josiane Peres Gonçalves e Edicleia Lima de Oliveira (2017), especialistas no campo da Educação, apresenta representações da docência masculina na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A abordagem envolve professores, gestores, pais e mães de estudantes da rede municipal de Corumbá/MS. Foram realizadas entrevistas com os membros da comunidade escolar, as quais revelaram representações impregnadas de estereótipos de gênero relacionados ao trabalho de professores homens com crianças.

Os relatos de professores homens, gestores e responsáveis pelas crianças apontam uma série de restrições ao trabalho dos primeiros. A investigação revelou que a aceitação da docência masculina naquela realidade não significava o descarte da visão de que o magistério é uma profissão “naturalmente” feminina, uma visão compartilhada pela maioria dos membros da comunidade escolar analisada. Tanto é que os relatos apontam que a atuação docente de homens sempre vem acompanhada de precauções e ajustes, isto é, medidas que garantissem às crianças daquelas etapas de escolarização o atendimento de necessidades que supostamente só poderiam vir de mulheres.

Tais medidas se baseavam em concepções do cuidado e afeto masculino às crianças como um perigo em potencial a elas. Aqui se afirma um dispositivo de afirmação da docência como algo exclusivo de mulheres e dotado de um suposto instinto maternal. E, ao contrário, a docência masculina como uma “porta aberta” para o risco de abusos físicos das crianças,

sexuais ou não. Temos aqui uma situação pela qual o exercício da docência masculina é capturado pela lógica heteronormativa, que só reconhece essa realidade se o professor puder ser investido de atributos que o deixem mais próximo de uma “identidade feminina”.

A vontade do professor em ensinar crianças é, portanto, confundida com sua sexualidade pelos dispositivos que visam regular o gênero pela matriz cultural heteronormativa. Ao pretenderem enquadrar o professor, os membros da comunidade escolar referida agem no propósito de preservar um ideal de feminilidade docente, ideal que se fundamenta no que Butler (2003, p. 38) classifica como “relações de coerência e continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Ou seja, a existência da docência masculina é tratada pelos dispositivos escolares da sexualidade de um modo que atributos como carinho, cuidado e dedicação à infância continuem como aspectos inerentes a uma “condição feminina”. Além do que, as representações da diretora e da comunidade escolar contribuem para que perdurem representações essencializantes dos gêneros e não como construções históricas e culturais que são.

Essa visão do professor homem com crianças pode ser comparada num jogo de alteridade histórica com as épocas em que homens eram responsáveis pelo ensino, e não mulheres, por meio da Igreja Católica. Como exemplo, a educação jesuítica no Brasil colonial. Também pode ser possível contrapor a tais estereótipos exemplos de educação indígena em que a responsabilidade da formação das crianças é compartilhada por todos os membros de uma comunidade, independentemente do seu gênero.

Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância

De autoria de Constantina Xavier Filha (2014), o artigo é uma síntese de uma pesquisa mais abrangente da autora, dedicada à análise de livros brasileiros e estrangeiros voltados ao público infantil entre os anos de 1930 e 1980. Xavier Filha destaca seu trabalho transformando em um catálogo digital para consulta de bibliografias sobre gênero e sexualidade na infância de acordo com o marco temporal antes citado.

Em suas conclusões, Xavier Filha afirma que as obras constituem dispositivos pedagógicos que desconsideram a perspectiva infantil nos esclarecimentos e prescrições sobre gênero e sexualidade. E como resposta a essa constatação, ela discorre brevemente em suas considerações finais sobre os trabalhos de reescrita de alguns dos livros infantis que desenvolveu com crianças. A partir de então é que este pesquisador vai à procura dessas obras; embora não as tenha encontrado – estão indisponíveis para comercialização, bem como não

foram localizadas em meios digitais de livre acesso –, ele identifica os artigos que contextualizam o desenvolvimento dos projetos de Xavier Filha. E ao ter contato com esses artigos, este pesquisador consegue acessar recursos metodológicos relativos a processos de autoria na infância, aspecto que a especialista privilegia em suas abordagens.

Estamos falando de autoria infantil em escritos sobre gênero e sexualidade. Processos de escuta das demandas das crianças, expressas em representações textuais e imagéticas das questões que têm sobre identidades sexuais e de gênero. Enfim, a autora recorre à literatura voltada ao público infanto-juvenil para trabalhar com crianças o exercício da problematização da construção de identidades masculinas e femininas. Um exercício que transcende a referência binária de gênero e sexual, excludente de outras existências fora da matriz sociocultural heteronormativa. No entanto, Xavier Filha só logra esse intento ao dar vazão ao imaginário infantil no ato de reescrita das historinhas de fantasia que ela apresenta.

A reescrita concebida por Xavier Filha se trata de as crianças produzirem outros desfechos para as histórias, desfechos que contrariassem o modelo narrativo romantizado do “e viveram felizes para sempre” (XAVIER FILHA, 2011). Chama a atenção deste pesquisador como Xavier Filha consegue fazer com que as crianças tornem a problematização das crenças e estereótipos de gênero e sexualidade parte de seus processos criativos. A autora elabora propostas pelas quais as crianças exploram os livros infantis pelas contações das histórias, bem como produções de textos e desenhos a respeito de características pessoais que atribuem às personagens. Desse modo, ela claramente reconhece a importância das fabulações infantis no ato de produzir significações na temática de nosso interesse.

O contato com as investigações de Xavier Filha fez o pesquisador perceber a importância de se considerar o imaginário das crianças – ou seja, o universo criativo das fabulações – visando ao desenvolvimento de um pensamento histórico na Educação Infantil. O trabalho de Xavier Filha proporciona uma imersão nesse imaginário que, por meio da autoria na produção literária, oferece o vislumbre de outras existências históricas masculinas e femininas para o público infantil.

“Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!” Gênero, sexualidade e formação de professores(as)

O artigo de Tiago Duque (2014) descreve experiências na docência da Educação Infantil refletindo sobre elas a partir da perspectiva pós-estruturalista voltada aos estudos de gênero e sexualidade. Duque se dedica a refletir sobre experiências que teve em formações continuadas

de professores, docência universitária, tutoria em cursos de extensão, além de coordenação de oficinas junto a estudantes e profissionais da Educação²³. Como já explicamos no início deste capítulo, esse é um dos artigos que abordam experiências ocorridas na Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental. Portanto, aqui nos deteremos tão somente aos relatos registrados pelo autor em suas experiências com a primeira etapa formativa.

Tiago Duque discorre sobre dois aspectos que nos parecem centrais em relação à promoção das questões sexuais e de gênero na Educação Infantil: a problemática envolvendo as noções de diferença e diversidade e a dimensão política do exercício da docência nessa etapa de formação. No que toca ao primeiro aspecto, ele apresenta relatos de professoras sobre duas situações envolvendo ludicidade e uma terceira tratando de critérios de separação de crianças por gênero. Quanto às brincadeiras, há um relato sobre crianças encenando o nascimento de um bebê e meninos que brincam em casinhas de bonecas.

Tanto no caso da brincadeira do bebê quanto no gosto de garotos por bonecas, os relatos apresentam a ansiedade das docentes diante de reações adversas que as(os) responsáveis pelas crianças poderiam ter ao tomarem conhecimento dos ocorridos. E, pelo que consta no artigo, as(os) responsáveis ficaram sabendo do segundo episódio, fato que gerou contrariedade entre elas. Mas chama a atenção a resposta dada pelas professoras, que tentaram convencer as(os) responsáveis a permitir as brincadeiras com bonecas alegando que os meninos seriam pais também e precisavam praticar o cuidado com filhos. Em relação ao bebê, Duque inicia o artigo com um relato sobre as crianças alertando sua professora de que um dos colegas “daria à luz”. As crianças criaram toda uma dramatização em torno do assunto, e a professora chamada para presenciar o ato assustou-se diante das possíveis repercussões que ele poderia ter entre suas colegas na creche.

O autor registra expressões de alívio por parte de alguns que escutam o relato ao saberem que o desfecho da encenação é o garoto que deu à luz dizer à professora que entregaria o bebê para a mãe dele cuidar. Tanto nesta última situação quanto na que envolveu meninos e bonecas, Duque quer chamar a atenção para um assunto que é muito lembrado e citado, mas pouco discutido, que é a questão do respeito à diversidade sexual. Embora seja mencionada em legislações, declarações e documentos escolares como um objetivo a ser alcançado, o autor argumenta que a diversidade não é tratada nas escolas enquanto problema, isto é, um fenômeno que deva produzir mais do que reconhecimento de que diferenças existem no espaço escolar. Duque atenta para a importância da diversidade sexual e de gênero ser concebida no campo da

²³ Sobre as instituições e programas em que o pesquisador atuou, ver Duque (2014, p. 654-655).

diferença e, nesse sentido, faz-se necessária a promoção de iniciativas que garantam que a diferença emergja em meio às práticas pedagógicas cotidianas.

Um exemplo apresentado sobre fazer emergir a diferença sexual e de gênero no espaço escolar foi a atitude tomada por uma professora de não estabelecer símbolos de identificação na porta do banheiro de sua sala de aula. Uma atitude que ajuda a instituir a pressuposição de que não há gêneros e sexualidades privilegiadas em detrimento de outras. Esse caso talvez ilustre a reflexão feita por Duque a respeito da necessidade do “presente da produção de sentidos” na escola. O autor confere ênfase a esse último aspecto, considerando a importância de tornar a diversidade não um mero dado a cancelar concepções homogeneizantes dos sujeitos escolares, mas sim, um objetivo pelo qual seja promovida a visibilidade e afirmação das diferenças sexuais e de gênero na escola. Portanto, a questão que o estudo de Duque apresenta ao ensino de História é como promover relações de alteridade com o passado que contemplem o “presente da produção de sentidos” nas questões sexuais e de gênero da Educação Infantil?

Por último, a questão da importância política da docência na Educação Infantil. Duque enfatiza a necessidade da formação política do docente que trabalha com crianças em contraponto às intervenções de desmonte e desregulamentação da educação promovidas pela lógica neoliberal de gestão pública. O autor dá a entender que a consciência desse cenário no qual a(o) docente está inserido é essencial para a qualificação da abordagem da diferença no currículo da Educação Infantil.

2.1 PRINCIPAIS DEMANDAS IDENTIFICADAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL AO ENSINO DE HISTÓRIA

Entre as principais características que observamos nos trabalhos da Educação Infantil, destacam-se o apelo ainda incipiente dos processos de generificação entre crianças, bem como as resistências e impasses envolvendo a docência masculina nessa etapa formativa. Embora os estudos revelem ações pedagógicas e interferências de familiares na formação das identidades sexuais e de gênero na pré-escola, os artigos mostram que os preconceitos e estereótipos de gênero pouco repercutem entre as(os) estudantes desse público-alvo. Por exemplo, as prescrições culturalmente estabelecidas sobre quais brinquedos e brincadeiras são apropriados a um gênero e inapropriados a outro encontram apelo pouco significativo entre as crianças, considerando-se as situações lúdicas observadas e registradas por meio de pesquisas participantes.

No entanto, quando são identificadas situações nas quais os discursos generificantes têm influência nas situações pedagógicas, também são apresentadas atitudes de alunas(os) e professoras articulando as representações na dinâmica das brincadeiras. Ou seja, momentos em que meninas, meninos e professoras instrumentalizam as normatizações de gênero, por vezes reforçando-as e/ou resistindo a elas, de modo que demonstram não serem sujeitos meramente passíveis de influência dessas normas. O mesmo se dá na hora de crianças escolherem brinquedos e professoras lidarem com essas escolhas. Essa etapa formativa registra situações nas quais crianças se aventuram em ludicidades culturalmente associadas com o gênero feminino, assim como atitudes de professoras ora hesitando diante disso, ora “bancando” as transgressões dos garotos e garotas.

Pudemos ver também que, além das hesitações, há atitudes manifestadamente corretivas do gênero por parte de docentes, principalmente relacionadas à situações envolvendo meninos, ou seja, contextos recreativos nos quais garotos não agem em conformidade com o esperado do seu gênero. Portanto, nesse momento da formação educacional, já começam a ser esboçados dispositivos pedagógicos no sentido da “produção de efeitos substancializantes” do gênero entre as crianças²⁴. Efeitos que se traduzem em chamar a atenção de garotos quando se machucam em brincadeiras e choram, ou quando meninas demonstram interesse por brincadeiras consideradas masculinas. Este último aspecto merece destaque entre as características e possíveis subsídios para reflexões relacionando o ensino de História e a Educação Infantil.

Os chamados “efeitos substancializantes” do gênero que identificamos podem ser identificados em estudos como o apresentado no artigo *Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância*, de Virginia Schindhelm e Dayse Hora (2015). É um trabalho que, a nosso ver, está entre os que melhor explicam os conflitos envolvendo currículo e políticas de gênero na Educação Infantil, pois trata da imposição das narrativas pessoais de vida dos docentes na construção das identidades sexuais e de gênero das(os) pequenas(os) estudantes. O aspecto da autoridade professoral legitimando ações corretivas do gênero é remetida pelo estudo citado ao quadro de referências e concepções dos próprios docentes na temática do nosso interesse.

Entendemos que isso reveste de um caráter especial a produção de tópicos no ensino de História, pois nos faz questionar sobre o grau de persuasão dessas narrativas entre as(os) estudantes durante as etapas seguintes. Isto é, até que ponto as aprendizagens narrativas do

²⁴ O aspecto da substancialização das identidades de gênero é discutido por Judith Butler (2003).

currículo da infância não interferem na problematização histórica de representações sexuais e de gênero nas outras etapas formativas. Veremos nas próximas etapas – em especial nos Anos Finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio – inquietações nesse sentido partindo principalmente de pesquisadoras(es) do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Talvez seja interessante refletir sobre os processos que levam as narrativas docentes a se confundirem com o currículo da Educação Infantil – ou constituí-lo, melhor dizendo –, e por intermédio de que práticas do ensino de História poderíamos redimensionar essas narrativas em prol de iniciativas transgressoras de estereótipos de gênero.

Também podemos elencar, entre as principais demandas da Educação Infantil para a problemática de gênero e sexualidade, as percepções relativas à docência masculina. O compartilhamento entre professores, direções e responsáveis por estudantes de percepções acerca da inadequabilidade do exercício da docência por homens é outro fator que tende a naturalizar historicamente as atribuições sociais de gênero. Ou seja, as tentativas de associar o magistério infantil às mulheres não apenas essencializa comportamentos e gêneros, como também contribui na produção de imaginários que concebem apenas uma única forma de masculinidade. E esta costuma ser deslocada para o terreno da violência simbólica ou mesmo física contra crianças, pois é legitimada pela insistência de uma mentalidade patriarcal de que a relação entre adultos homens e crianças pode ser perigosa às últimas devido à suposta natureza masculina impaciente e potencialmente abusiva no campo da sexualidade.

Assim, vão se produzindo discursos e imaginários que acolhem a docência masculina de crianças, mas sob crivos e prescrições que não desistem de situá-la sob os padrões da heteronormatividade. E, quando nos reportamos a padrões heteronormativos na docência, estamos nos referindo às representações que admitem homens lecionando desde que investidos dos “efeitos substancializantes” do gênero. Esses efeitos se revelariam – como vimos no artigo *Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil* (BRABO; ORIANI, 2013) – em declarações no sentido de conjecturar acerca da identidade sexual do professor. Conjecturas visando preservar discursos que tornam certas atribuições da docência como inerentemente femininas. Portanto, a realidade de homens adentrando num campo profissional historicamente concebido como feminino – especialmente a Educação Infantil – é interpretada como um movimento de alguém que não se identifica com o seu gênero e, por conseguinte, é homossexual.

Esse último aspecto queremos refletir sob o prisma do argumento de Butler (2003, p. 38) a respeito da suposta “continuidade entre sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Os casos

dos professores analisados nos dois artigos dedicados à docência masculina²⁵ demonstram como os docentes são “capturados” por uma associação automática entre o gênero e o desejo sexual. Isto é, na medida em que são aceitos pelas comunidades escolares, os professores homens se veem enredados em representações que devem confirmar de alguma forma as expectativas sobre a relação intrínseca entre feminilidade e docência. Portanto, as possibilidades de outras expressões de masculinidade representadas pelo ingresso de homens nos quadros da docência ficam prejudicadas, o que contribui também para limitar formas de feminilidade que não as relacionadas aos atributos de carinho infantil e abnegação à carreira.

De qualquer forma, esses trabalhos revelam a novidade representada pela docência masculina na Educação Infantil. Novidade não no sentido de algo inédito ou desconhecido, mas enquanto um acontecimento que vem no sentido contrário das expectativas geradas no interior dos dispositivos pedagógicos²⁶. Expectativas que, como vimos, se relacionam à preservação da crença de que há comportamentos inerentes à carreira docente e que estes são femininos. A questão que se apresenta ao ensino de História nesse caso, portanto, é: como aproveitar a novidade da docência masculina nos exercícios de problematização das identidades sexuais e de gênero na Educação Infantil? Ou melhor, por quais meios ou estratégias a presença do professor homem entre crianças pode ser utilizada na produção de referências masculinas que admitam também os atributos do carinho, afeto e disponibilidade no trato infantil?

2.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ARTIGOS DE EDUCAÇÃO INFANTIL PARA TÓPICOS NO ENSINO DE HISTÓRIA

Pensamos que a contribuição do ensino de História às questões antes apresentadas poderia se dar por meio de iniciativas como a de Souza e Ferrari (2017) no PIBID de Juiz de Fora/MG, além do trabalho de Constantina Xavier Filha (2014), com livros didáticos voltados à infância. A proposta de Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari, como já vimos, contempla a escuta de professoras de creches da rede pública municipal daquela cidade mineira. Uma das situações problematizadas na formação docente promovida pelos pesquisadores no âmbito do PIBID envolveu o relato do uso transgressor dos cantinhos temáticos por meninos,

²⁵ Ver Quadro 1.

²⁶ A concepção de “acontecimento” é pensada a partir das considerações de Albuquerque Jr. (2008), que entende acontecimento enquanto um evento histórico que irrompe em meio a uma sucessão de fatos predefinidos. Seria uma “novidade” que quebra a rotina, invertendo o curso normal da ordem das coisas a ponto de deixar em suspenso o próprio desfecho do evento narrado. Portanto, tento refletir sobre como os relatos sobre docência masculina para crianças podem contribuir para o questionamento das narrativas que predeterminam as funções de homens e mulheres no cuidado infantil.

sendo que um deles gostava de frequentar o espaço reservado ao uso de produtos de beleza e vestidos. Isso gerava tensão entre as professoras, embora a coordenadora pedagógica decidisse por defender as transgressões junto às(aos) responsáveis das crianças.

Aqui temos um problema que nos remete à pressuposição de que há brinquedos e brincadeiras próprias a um determinado gênero. Isso porque a creche se vê diante da necessidade de justificar às(aos) responsáveis os atos transgressores nos cantinhos temáticos como parte de um projeto pedagógico. A ideia de tratar as transgressões nos cantinhos como parte de projetos pedagógicos pode ser um meio de introduzir práticas de problematização histórica de gênero e sexualidade na Educação Infantil, pois os projetos não são apenas meios de contornar discursivamente resistências de mães e pais a essa temática. São formas de explorar as possibilidades que esse universo lúdico das creches oferece de incitamento à força criativa a que se refere Foucault (2004) e, também, o cultivo da curiosidade nas questões sexuais que é tão desencorajada por docentes e persistente em falas de estudantes durante as etapas formativas seguintes (BRITZMAN, 2018).

Dois casos envolvendo transgressões de gênero em situações lúdicas merecem ser destacados pela similaridade entre si e por serem potencialmente favoráveis a intervenções do ensino de História: a experiência pibidiana de Souza e Ferrari (2017) e os relatos de formação docente de Tiago Duque. Tanto uma experiência quanto a outra tratam de dilemas vividos por professoras diante do que fazer em relação a transgressões de regras do gênero realizadas por meninos. No caso do PIBID de Juiz de Fora e na formação continuada de Tiago Duque, destacam-se as respostas das professoras no sentido de aplacar possíveis resistências das(os) responsáveis das crianças, tratando as atitudes que apresentassem os atos transgressores como previstas em planejamentos pedagógicos, portanto, “controláveis”.

Em ambas as situações descritas, acreditamos que o desafio para o ensino de História é como contemplar o que Duque define como “presente da produção de sentidos” em gênero e sexualidade na Educação Infantil. Ou seja, de que modos podemos fazer emergir a diferença em uma relação de alteridade com outros contextos e outras vivências históricas sexuais e de gênero? Nesse sentido, talvez possam contribuir propostas de problematização histórica na perspectiva teórica do chamado “passado prático” de Hayden White (2012). Porque a questão colocada por Duque – e que nos parece presente também no estudo de Souza e Ferrari (2017) – é como produzir sentidos nas possibilidades de identificações sexuais e de gênero vividas pelas crianças no “agora”. Isto é, que possibilidades o estudo do passado oferece em termos de “experiências de gênero e sexualidade ainda não vividas” no presente (DUQUE, 2014, p. 662).

Quando pensamos em uma proposta de problematização das demandas relacionadas a brincadeiras e identidades de gênero, veio-nos à mente a experiência de garotos brincando com cosméticos, roupas e acessórios do cantinho da beleza relatada por Souza e Ferrari (2017), ou seja, a história sobre como os gêneros foram sendo construídos a partir dos critérios de diferenciação social instituídos por meio da moda. Sugerimos essa abordagem como uma alternativa que situe historicamente as transgressões dos cantinhos temáticos, pois a história de homens e mulheres na moda revela que os homens foram os primeiros a utilizar e difundir roupas e acessórios hoje considerados como exclusivamente femininos (ARCOVERDE, 2015).

Mostrar às crianças exemplos de homens de outras épocas usando maquiagens e outros acessórios pode contribuir para a desconstrução da ideia de que há vestuários exclusivos para os gêneros. E isso pode ser feito pelo recurso de imagens e contação de histórias, pois sabemos que as noções de temporalidade da faixa etária da Educação Infantil – além dos níveis de letramento e alfabetização – ainda não comportam exercícios mais complexos de abstração. Pensamos que os cantinhos temáticos da beleza podem ser espaços de contação de histórias sobre reis que marcaram a história da moda, como Luís XIV e Luís XV da França. E os espaços dos cantinhos poderiam ser ocupados por imagens desses reis e outras figuras masculinas da nobreza europeia do século XVIII, com destaque às suas famosas perucas e sapatos de salto alto adornados por laços, além de outros adereços.

Podemos recorrer também a imagens de meninos pequenos dos séculos XIX e início do XX usando roupas que hoje consideramos vestidos de meninas (BBC, 2019). Esse recurso também pode ajudar a problematizar historicamente a relação entre cores de roupas e gênero, de modo a observar como as crianças inseririam essas imagens nas dinâmicas de suas brincadeiras, que perguntas fariam e de que maneiras isso ajudaria a legitimar a continuidade das transgressões lúdicas aos padrões de gênero estabelecidos.

No que diz respeito à investigação de Constantina Xavier sobre a influência dos livros infantis nas representações sexuais e de gênero de crianças, o estudo resulta em um esforço problematizador que pode ser muito profícuo ao ensino de História. Referimo-nos à autoria infantil que Xavier Filha promove ao trabalhar com crianças em um projeto de produção literária. A autora pretendeu que as crianças produzissem textos e criações artísticas alternativas às dos livros com os quais inicialmente tiveram contato. Livros que, de acordo com a autora, estão pautados por uma linguagem voltada a adultos, portanto, desconectada das especificidades do mundo infantil. Mas é no contato das crianças com esses livros que a autora defende que reside o potencial de produção de subjetividades no campo sexual e de gênero. Pois embora eles se guiem por perspectivas do mundo adulto de distintas épocas, esses livros

podem instigar reflexões exatamente a partir do que tentam prescrever e determinar.

Concluimos os tópicos de contribuições da Educação Infantil ao ensino de História comentando este último aspecto sobre as produções literárias voltadas à educação sexual e de gênero de crianças. O trabalho de Constantina Xavier é contributivo não só porque se debruça sobre um recorte temporal extenso (1930-1980), mas, principalmente, por se dedicar a um trabalho de intervenção autoral que familiariza crianças com práticas problematizadoras no campo da sexualidade e do gênero. Ou pelo menos noções nesse sentido. E é justamente essa a demanda que veremos em etapas formativas posteriores, ou seja, a preocupação de professores em problematizar estereótipos sexuais e de gênero entre estudantes.

Contudo, é principalmente em relação ao livro didático que a investigação de Xavier Filha oferece a maior contribuição ao ensino de História, isso considerando a persistência de discursos essencializantes dos gêneros nos livros didáticos. Discursos estes que, como vimos, são baseados em pressupostos biologizantes do gênero e da sexualidade. Ao promover a autoria de crianças em publicações que tratam dessa temática, Xavier Filha contribui com novas produções discursivas sobre os processos de generificação dos sujeitos. E na perspectiva de uma História voltada às questões práticas da vida das(os) jovens, isso representa a chance de eles poderem intervir e serem parte na produção do conhecimento sobre o que se diz a respeito deles e de suas identidades sexuais e de gênero.

3 ANÁLISE DOS ARTIGOS DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O quadro a ser apresentado contém os títulos dos artigos, o ano de publicação, seus autores, a disciplina ou área do conhecimento contemplada na pesquisa e as formas de representações que foram alvo de interesse dos pesquisadores na temática de gênero e sexualidade.

Quadro 4 – Público-Alvo “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
<i>A construção do gênero no espaço escolar</i>	2006	Ileana Wenez e Marco Paulo Stigger	Educação Física	Identities e representações discentes
<i>Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares</i>	2017	Yara de Paula Picchetti e Fernando Seffner	Educação	Identities e representações discentes
<i>Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão</i>	2016	Adriane Knoblauch e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Educação	Identities e representações docentes
<i>A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero</i>	1999	Marília Pinto de Carvalho	Educação	Identities e representações docentes; atravessamentos de marcadores raciais e de classe
<i>Entre os ditos e os interditos: representações de professores e professoras do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade</i>	2016	Jonas Alves da Silva Júnior, Mônica Pinheiro Fernandes e Sandra Regina de Oliveira Faustino	Educação	Representações docentes
<i>Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do PIBID de Ciências</i>	2019	Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari	Ciências da Natureza	Representações docentes
<i>Corpo, gênero e sexualidade nos registros de Indisciplina</i>	2012	Anderson Ferrari e Marcos Adriano de Almeida	Educação	Representações docentes

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
<i>Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino</i>	2017	Josiane Peres Gonçalves e Edicleia Lima de Oliveira	Educação	Identidades e representações docentes
<i>Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa</i>	2006	José Luiz Ferreira e Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Educação	Identidades e representações docentes

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

Com relação aos artigos *Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino* e *Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa*, precisamos recordar o que explicamos no capítulo anterior. Ou seja, eles abrangem também o público-alvo da Educação Infantil. Contudo, só iremos nos debruçar sobre o artigo escrito por Gonçalves e Oliveira (2017), pois o segundo artigo mencionado não separa as experiências vividas por docentes em cada público-alvo. Dos nove trabalhos coletados, sete compreendem estudos em “Educação”; isto é, pesquisas voltadas à docência sem especificação de área de atuação. O artigo *A construção do gênero no espaço escolar*, de Ileana Wenez e Marco Paulo Stigger (2006), é dedicado a observações participantes de atividades recreativas, envolvendo representações e construções identitárias de crianças.

Em *Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do PIBID de Ciências*, de Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari (2019), os autores tratam das concepções de professores(as) sobre as vivências em gênero e sexualidade de seus(suas) alunos(as) em meio às questões que apresentam nas aulas de Ciências de Natureza. Os trabalhos foram realizados no âmbito de formação docente do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

Entre os nove trabalhos coletados, sete são dedicados ao estudo de representações docentes na temática de gênero e sexualidade. Tais representações se caracterizam, principalmente, pelo conflito entre as percepções pessoais dos(as) docentes sobre gênero e sexualidade e as experiências, nesse campo, vividas por estudantes no cotidiano escolar. Os trabalhos com abordagens em “representações discentes” estão focados nas formas pelas quais as crianças vão percebendo a si e aos(às) outros(as) nos processos de constituição de identidades sexuais e de gênero. A escolha pelos espaços lúdicos foi propícia à identificação dos momentos nos quais aquelas percepções poderiam se manifestar.

Os artigos sob a classificação de “identidades docentes” abordam as representações que o professor tem da relação entre o seu gênero e o exercício do magistério. No entanto, os artigos classificados apenas como “representações docentes”, embora também envolvam aspectos identitários da docência, não estão focados nisso. Ou seja, nessas situações, as experiências vividas na escola não são pensadas para efeito da construção de um ideal masculino ou feminino de docência. Elas dizem tão somente a respeito de como os(as) docentes lidam com as experiências sexuais e de gênero escolares por meio do que foi aprendido na família ou em outros contextos de sociabilidade. E, por fim, a categoria que vincula as identidades docentes e os atravessamentos de marcadores raciais e de classe trata de uma experiência específica, envolvendo o ideal feminino de magistério e a condição de negra e migrante de uma professora nordestina em São Paulo.

3.1 CONSIDERAÇÕES SOBRE GÊNERO E SEXUALIDADE NAS EXPERIÊNCIAS DE PÚBLICO-ALVO DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

A análise dos artigos voltados ao público-alvo “Anos Iniciais do Ensino Fundamental” indica uma maior incidência de ações no sentido da “gestão” das identidades sexuais e gênero. Isto é, de mais esforços movidos pelo controle de como os sujeitos se apresentam na relação com o padrão heteronormativo de existências generificadas. Se a Educação Infantil registra mais situações que trazem dilemas sobre como fazer as crianças agirem em conformidade com aquele padrão, os Anos Iniciais apresentam uma maior disseminação de práticas de controle da sexualidade. Isso significa que outros sujeitos e aspectos vão ganhando protagonismo no jogo de articulação/subversão das normas de gênero e sexualidade, entre os quais há as próprias crianças, as famílias delas e as de professores(as), além da interferência de marcadores de raça e classe social.

Esse protagonismo poderia ser explicado pela apropriação e pelo compartilhamento de códigos linguísticos, através dos quais aqueles sujeitos vão sendo constituídos pela matriz binária e heteronormativa de gênero, a qual diz respeito a um âmbito discursivo que pretende dispor o conjunto das relações de gênero na órbita da heterossexualidade – ou seja, as relações e posturas que abrangem sujeitos generificados, segundo a referência binária da oposição masculino/feminino. Contudo, tal discursividade não se limita à esfera do desejo sexual, compreendendo também a crença de que há comportamentos que são intrínsecos ou exclusivos a um determinado gênero. Sendo assim, as identidades sexuais e de gênero vão sendo constituídas por gestos que confirmem essa crença.

Todos os artigos compreendendo a etapa dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental estão focados na questão envolvendo a relação entre gestualidades e construção de existências sexuais e de gênero. Portanto, eles nos remetem à matriz conceitual fundada nos estudos de Judith Butler (2003; 2018) sobre “performatividade de gênero”. Os estudos que analisamos se caracterizam por situações nas quais são exigidas dos sujeitos posturas que confirmem o gênero e a sexualidade que lhes são atribuídos. Essas práticas envolvem não só atos confirmatórios, mas também atitudes, renunciando o que Butler (2003, p. 209) denomina de “subversão da identidade”.

A ordem de um dado gênero produz fracassos necessários, uma variedade de configurações incoerentes que, em sua multiplicidade, excedem e desafiam a ordem pela qual foram geradas. Além disso, a própria ordem de ser de um dado gênero ocorre por caminhos discursivos: ser uma boa mãe, ser um objeto heterossexualmente desejável, ser uma trabalhadora competente, em resumo, significar uma multiplicidade de garantias em resposta a uma variedade de demandas diferentes, tudo ao mesmo tempo. (BUTLER, 2003, p. 209)

Entre as situações abordadas nos artigos, temos: casos de professores homens exercendo atribuições docentes consideradas inerentemente femininas; uma menina “masculinizada” por gostar de futebol; professoras que recusam e, ao mesmo tempo, instrumentalizam a seu favor o discurso da professora que se dedica aos seus alunos como uma mãe a seus filhos etc. Porém, dos artigos voltados ao público-alvo dos Anos Iniciais, nem todos têm como referência os estudos de Judith Butler. Mas, mesmo os que não têm, estão atravessados por questões performativas, o que só pôde ser entendido após a leitura de outros artigos do mesmo público-alvo, os quais se aprofundam nos conceitos da autora citada. Desse modo, foi possível mapear as diferentes demandas constituindo os sujeitos das experiências investigadas.

Portanto, através da ferramenta conceitual de Butler houve a compreensão das experiências de etnicidade, classe social e sociabilidade familiar – verificadas no público-alvo em questão e, também, dimensionáveis no âmbito das práticas performativas. Essas experiências talvez representem os contextos de produção, os quais a autora define como “multiplicidades de garantias” (BUTLER, 2003, p. 209) de pertencimento e identificação com um determinado gênero. É essa “multiplicidade” que favorece a articulação entre diversas perspectivas na área de gênero e sexualidade, como a história da Educação, Filosofia, Psicologia, Educação Física e Ciências Exatas. A diversificação das abordagens sob a temática que nos interessa exige, por isso, que se discorra sobre as contribuições de algumas/alguns das(os) autoras(es) de referência oriundos daqueles campos do conhecimento.

Os(as) autores(as) mais recorrentes nas obras dos Anos Iniciais analisadas são Guacira

Lopes Louro, Joan Scott, Michel Foucault, Dagmar Meyer, Deborah Britzman, Helena Altmann, Judith Butler, Marília P. de Carvalho, Pierre Bourdieu e Robert Connell. Segue, no quadro abaixo, uma relação desses(as) autores(as) e o número de artigos que os utilizam como referência em gênero e sexualidade. Os artigos que usam esses(as) autores(as) como referência em gênero e sexualidade constam no quadro relativo aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Quadro 5 – Autores(as)

AUTORXS	NÚMERO DE ARTIGOS
Joan Scott Michel Foucault	5
Guacira L. Louro	4
Dagmar Meyer Deborah Britzman Helena Altmann Judith Butler Marília Pinto de Carvalho Pierre Bourdieu Raewyn Connell	2

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

Autores de referência em gênero e sexualidade e suas contribuições teóricas aos artigos analisados

Joan Scott

Joan Scott é a autora mais referenciada entre os estudos voltados aos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Isso representa a preocupação dos especialistas dedicados a esse público-alvo, com a historicidade das experiências de construção de identidades sexuais e de gênero em suas análises. Ou seja, os autores situam seus objetos de pesquisa no contexto mais amplo delineado por Scott, o qual leva em conta a construção histórica da divisão binária dos gêneros masculino e feminino. Essa, por sua vez, se encontra amparada pela ação de instituições políticas, sociais, culturais e religiosas. Os(as) autores(as) também se baseiam em Scott quando questionam as caracterizações biologizantes que historicamente são atribuídas às identidades sexuais e de gênero. A crítica é feita de modo a dar ênfase à atuação das relações de poder político, cultural e institucional na construção dessas formas identitárias.

Por fim, destaca-se também a recorrência à Joan Scott, no sentido de afirmar a importância de estudos de gênero que não pesquisem as masculinidades e feminilidades de forma separada. Isto é, pensar em pesquisas que levem em conta as possíveis relações entre significações atribuídas a ambos os gêneros. Como exemplo principal dessa proposição, temos

estudos demonstrando a persistência da idealização do magistério dos Anos Iniciais como uma profissão preferencialmente feminina. Tal idealização é um recurso verificado em situações nas quais professores homens se apresentam para lecionarem a crianças daquela etapa de ensino (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2017; FERREIRA; CARVALHO, 2006).

Michel Foucault

Os estudos do autor francês têm destaque nos artigos que abordam as relações entre: sexualidade e disciplinamento escolar; corpo, sexualidade e práticas esportivas; e representações docentes sobre gênero e sexualidade nos ambientes escolares. Entre os trabalhos sobre sexualidade e disciplinamento, temos uma reflexão dedicada a um registro de ocorrência escolar descrevendo o que seriam os gestos “obscenos” praticados por garotos contra autoridades escolares (FERRARI; ALMEIDA, 2012). O outro artigo, envolvendo disciplina e controle, diz respeito a situações nas quais a sexualidade de estudantes é discursivamente construída por docentes como precoce ou inadequada. Essas são situações relatadas em uma formação pedagógica voltada a professores de Ciências da Natureza, no âmbito do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência, o PIBID (SOUZA; FERRARI, 2019).

Já no trabalho de Silva Jr., Fernandes e Faustino (2016), as análises foucaultianas se voltam à investigação das condições históricas que ajudam a explicar declarações docentes sobre *gays* e *travestis*. As falas dos(as) professores(as), obtidas através de questionários distribuídos em uma escola da rede pública municipal de Queimados (RJ), revelam restrições àquelas identidades sexuais, classificadas como “desperdício” e como o oposto do que é considerado “natural” nas relações sexuais (SILVA JÚNIOR; FERNANDES; FAUSTINO, 2016). A acepção do termo “natural” nas declarações docentes nos remete ao conjunto de representações sexuais e de gênero que tem a heterossexualidade como referência última de desejo e organização dessas identidades. Portanto, para situar historicamente a problematização das declarações dos docentes que entrevistaram, os(as) autores(as) remetem o(a) leitor(a) ao século XVIII, no qual começam a se desenvolver ideias de normalização das condutas sexuais por meio de discursos médicos e políticos.

Ao abordarem manifestações de afetos e desejos sexuais entre crianças de segundos e terceiros Anos Iniciais de uma escola pública estadual de Porto Alegre (RS), Picchetti e Seffner (2017) se aproximam da proposta de Foucault (2008), no sentido da busca pelas “descontinuidades da história”. Ou seja, ao se disporem a escutar confidências de crianças sobre o(a) colega que gostavam, os especialistas procuraram registrar o que poderia ser considerado

como “falha” ou “descontinuidade” nos discursos historicamente construídos sobre a afetividade e os desejos sexuais. Em suas falas, meninos e meninas procuram reiterar a norma heterossexual como pressuposta ao entendimento deles(as) e de quem os(as) escuta. A necessidade de explicarem a “natureza” do seu desejo e a quem ele se destina – tendo sempre o modelo heterossexual como parâmetro em suas falas – constitui o exemplo de “descontinuidade” no discurso do poder que impõe a heterossexualidade como norma.

Guacira Lopes Louro

Os(as) autores(as) que trabalham com os pressupostos teóricos dessa pesquisadora focam suas análises no papel da linguagem e das pedagogias escolares na formação das condutas sexuais das crianças e dos(as) próprios(as) docentes. Destacam-se, entre esses trabalhos, uma investigação sobre a influência discursiva de ambientes familiares e profissionais na formação de identidades docentes femininas (KNOBLAUCH; PENNA, 2016) e o estudo de Picchetti e Seffner (2017), o qual discute o papel das pedagogias escolares na prescrição velada de condutas heteronormativas entre crianças.

Wenetz e Stigger (2006) recorrem a Louro para pensar no poder das regras de participação em brincadeiras, criadas por crianças, na definição do que seriam condutas esportivas apropriadas ou não a cada gênero. Ou seja, as reflexões de Louro permitem aos(as) autores(as) evidenciar um exemplo no qual as crianças instrumentalizam as pedagogias escolares na divisão dos espaços lúdicos por critérios de gênero e sexualidade. Desse modo, temos acesso a um “microcosmo” de um contexto pedagógico maior, no qual as crianças são investidas por atributos de gênero, esses produzidos por regras que elas mesmas criam, sob a legitimidade do próprio espaço escolar.

Por fim, Silva Jr., Fernandes e Faustino (2016) se fundamentam em Louro ao identificarem, nas falas dos(as) professores(as) que entrevistaram, discursos naturalizando a heterossexualidade em detrimento das práticas e existências LGBTQIA+. Ao classificarem manifestações LGBTQIA+ como “desperdício” ou fora do “natural”, as falas dos(as) docentes puderam ser lidas como meios de legitimação de concepções homofóbicas no espaço escolar.

Dagmar Meyer

Através dessa autora, Wenetz e Stigger (2006) buscam refletir sobre as significações da cultura – através de marcadores de classe e raça – na produção de masculinidades e

feminilidades nos ambientes escolares. Já Ferrari e Almeida (2012) recorrem a Meyer ao refletirem sobre os investimentos socioculturais na regulação dos corpos de meninos e meninas no contexto da “indisciplina escolar”.

Deborah Britzman

A autora é referência nos trabalhos que destacam a relação entre sexualidade e curiosidade em situações pedagógicas dos Anos Iniciais. Essa relação se faz presente tanto no contexto de indisciplina escolar, investigado por Ferrari e Almeida (2012), quanto em situações de perguntas inesperadas, pesquisadas por Souza e Ferrari (2019). O primeiro estudo se fundamenta em Britzman (1996) para pensar no registro de indisciplina escolar enquanto um instrumento que reforça e faz circular lugares predefinidos para meninos e meninas. Ou seja, é um documento que ajuda a consolidar estereótipos de gênero entre crianças, tornando a escola um espaço de hierarquização e valorização de experiências que estejam em conformidade com esses estereótipos.

Souza e Ferrari (2019) destacam as reflexões de Britzman ao discutirem questões sobre sexualidade, relatadas por docentes na experiência formativa do PIBID. O artigo desses autores aborda situações em que professores(as) de Ciências da Saúde se sentem desafiados(as) pelas manifestações da sexualidade de seus(suas) alunos(as). No entanto, ao mesmo tempo que elas contestam os saberes e as experiências dos(as) próprios(as) docentes nesse assunto, também incitam a curiosidade sobre ele. As questões de gênero e sexualidade, apresentadas pelas experiências pibidianas, se caracterizam, portanto, pelo que Britzman (2018, p. 108) considera como recusa à segurança “das respostas certas ou erradas” que costumam pautar a temática.

Helena Altmann

Essa autora é referência nos estudos de gênero e sexualidade na área das Ciências da Saúde, especificamente a Educação Física. Mas, entre os estudos encontrados relativos à etapa “Anos Iniciais do Ensino Fundamental”, dois citam Altmann, e um deles não foi escrito por especialistas dessa área. Assim como Altmann, Wenez e Stigger (2006) têm sua pesquisa voltada a crianças e relações de gênero produzidas em práticas esportivas. Os(as) autores(as) de *A construção do gênero no espaço escolar* recorrem a Altmann no que diz respeito às suas reflexões relacionando gênero, práticas esportivas e controle sobre espaços e situações lúdicas em uma escola. Interessa aos autores do artigo o aspecto apontado por Altmann sobre o uso do

esporte por meninos, no sentido de eles se imporem sobre as meninas.

Ileana Wenez e Marcos Stigger se baseiam nessas concepções para analisar situações lúdicas através das quais crianças estabelecem regras de participação a partir de critérios de gênero e sexualidade. As situações registradas por Altmann servem de parâmetro para os(as) autores(as) compreenderem as práticas por meio das quais crianças são capazes de significar e atribuir formas de ser menina e/ou menino. Sendo assim, as análises de Altmann possibilitam a Wenez e Stigger perceber dois aspectos importantes para o entendimento das construções de identidades sexuais e de gênero na escola que pesquisaram. O primeiro se refere às tentativas dos meninos de constituírem práticas esportivas com atributos supostamente exclusivos da masculinidade. O segundo são as reações das meninas, envolvendo tanto a recusa em serem “capturadas” por esses atributos quanto as insistências na disputa do espaço com os meninos.

Judith Butler

O conceito de “performatividade”, concebido por Judith Butler, fundamenta as análises de Ferrari e Almeida (2012) e Picchetti e Seffner (2017). Nos trabalhos desses(as) quatro autores(as), estão em questão os caminhos pelos quais as identidades sexuais e de gênero de crianças e adolescentes são afirmadas e/ou contestadas. Ou seja, eles(as) estudam as práticas gestuais a partir das quais os jovens procuram agir em conformidade com o que é culturalmente esperado de seu gênero. Dessa forma, a questão “indisciplinar”, estudada por Anderson Ferrari e Marcos Adriano de Almeida, é concebida enquanto um instrumento que reitera formas de identificação masculina e feminina. Isto é, reforça significações, representando alguns comportamentos como intrínsecos a um determinado gênero. Como exemplo, a avaliação que o documento faz dos gestos sexuais dos garotos como “agressivos” seria uma reiteração da norma que associa sexualidade masculina com agressividade.

Picchetti e Seffner (2017) se valem da perspectiva performativa na identificação dos momentos nos quais as crianças com quem dialogam procuram explicar seus desejos. Logo, suas falas buscam vir ao encontro do que é esperado pela norma heterossexual, mas, quando as crianças se veem diante da necessidade de explicar isso, os(as) autores(as) entendem ser esse o momento de “instabilidade” da norma – momento caracterizado pela “falha” na repetição da heterossexualidade como algo pressuposto às relações sexuais e de gênero. Portanto, o instrumental teórico da performatividade permite a Picchetti e Seffner apresentar uma proposta de acompanhamento das situações cotidianas escolares, observando os momentos em que a norma heterossexual cede em sua reiteração. Segundo os(as) autores(as), isso constitui uma

oportunidade de as escolas trabalharem a ideia da diferença como pressuposta às relações sexuais e de gênero, e não a exclusividade de apenas uma de suas expressões, como a heterossexual.

Marília Pinto de Carvalho

Entre os dois trabalhos encontrados sobre Carvalho, em um ela é coautora. No artigo escrito em parceria com José Luiz Ferreira (2006), ela reflete sobre as representações construídas sobre docência masculina. Esse estudo retoma um trabalho anterior, no qual Carvalho (1998) discute experiências de professores homens da rede pública paulista, além de caracterizações comumente atribuídas às identidades docentes masculina e feminina; ou seja, comportamentos e atitudes considerados como inerentes ao gênero do(a) professor(a). Carvalho retoma seus estudos reforçando uma outra pesquisa realizada com docentes homens, mas no município de Coxixola, estado da Paraíba. Ela apresenta como resultado as posturas de docentes homens que assumem atitudes e ideais culturalmente associadas à docência feminina. Isso inclui afeto, cuidado infantil e busca de aperfeiçoamento pedagógico.

Já no estudo de Knoblauch e Penna (2016), Marília Pinto de Carvalho (1998) é lembrada no sentido de pensar como as professoras entrevistadas pelas duas primeiras autoras têm suas identidades docentes constituídas por valores relacionados à maternidade e dedicação à família.

Pierre Bourdieu

O autor francês é referência para Ferreira e Carvalho (2006) e Knoblauch e Penna (2016). Nos trabalhos desses quatro últimos autores, destaca-se a relação que Bourdieu estabelece entre o gênero e o conceito de *habitus*. Pierre Bourdieu (2017) define esse conceito como um conjunto de disposições, articulando indivíduos e grupos sociais com características próprias em torno do cumprimento de ações em comum. Isto é, a despeito de suas diferenças, tais sujeitos são constituídos por práticas que fazem com que a preservação de marcos culturais e simbólicos – como a hierarquização social entre homens e mulheres, por exemplo – se tornem objetivos comuns a todos.

A partir da articulação conceitual antes referida, os(as) autores(as) que citam Pierre Bourdieu irão nos mostrar como as construções de identidades docentes masculina e feminina se relacionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Ou seja, de que modo a mentalidade de que a docência de crianças é idealmente feminina e, portanto, impregnada de valores

supostamente intrínsecos às mulheres vai condicionando elas próprias e os professores homens a agirem nesse propósito. Dessa forma, a ferramenta conceitual de Bourdieu permite que os(as) autores(as) nos apresentem parte dos contextos de formação de identidades docentes nos Anos Iniciais. Logo, há mulheres que exercem a docência no cumprimento de desígnios de uma cultura heteronormativa; já no caso dos professores homens, há os que assumem a vocação e os atributos tradicionais da carreira como seus, assim como aqueles que rejeitam o magistério em algum momento da vida em função desses próprios atributos (associados à relação entre mulheres e desvalorização profissional).

Raewyn Connell

As(os) autoras(es) Gonçalves e Oliveira (2017) e Ferreira e Carvalho (2006) utilizam referenciais de Connell para sustentar teoricamente as discussões em torno das construções de identidades docentes masculinas. Tendo em vista o cenário apresentado pelos(as) autores(as) – no qual a docência masculina de crianças é representada como ameaçadora por membros das comunidades escolares –, eles(as) levantam as propostas de Connell, no sentido de refletir sobre os significados que construímos acerca da masculinidade.

Os trabalhos revelam identidades docentes masculinas sendo concebidas por oposição ao que seria o seu referente contrário, isto é, a docência feminina. À medida que, discursivamente, as comunidades escolares incompatibilizam atributos de afetividade e cuidado infantil à condição masculina, elas preservam essa condição no lugar da agressividade, da impaciência e da violência física ou mesmo sexual. Desse modo, a docência masculina se vê constituída por representações que reforçam uma única forma de ser homem. E os atributos antes citados seguem sendo naturalizados como “femininos”, em vez de serem compartilhados entre os gêneros.

Assim sendo, Connell (1995) propõe um estudo não de “masculinidade”, mas “masculinidades”. Essa perspectiva permite aos(às) autores(as) antes mencionados sugerir as experiências de professores homens, que foram pesquisados, como meios de ampliar possibilidades de significações da masculinidade. O mesmo valeria para a docência feminina, no sentido da desvinculação de atributos, como autoridade e impessoalidade, de conotações exclusivamente masculinas.

Artigos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental analisados

A construção do gênero no espaço escolar

Esse artigo é de autoria de Ileana Wenez e Marco Paulo Stigger. Para realizar a sua análise, devemos antes ressaltar aspectos em comum com outro artigo, só que este voltado ao público-alvo da Educação Infantil. O artigo chama-se “Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados”. Os dois estudos são de autoria de profissionais da área da Educação Física, assim como ambos têm como objeto de investigação os “jogos” que envolvem constituição de identidades de gênero nas atividades recreativas de pátios escolares.

Mais precisamente, Wenez e Stigger (2006) concebem esse processo como a articulação de práticas discursivas que regulam o que são ou não expressões “aceitáveis” de “ser” menino e menina durante os recreios. São essas práticas que as(os) autoras(es) investigam ao realizar observações de recreio em uma escola pública da cidade de Porto Alegre. As(os) pesquisadoras(es) observaram atividades de crianças de segunda e terceira séries²⁷ do Ensino Fundamental, procurando analisar como as atribuições de gênero se faziam presentes nas brincadeiras, se interferiam ou não em sua organização.

Wenez e Stigger concluíram que as atividades eram atravessadas por regras informais que generificavam critérios de participação. Isto é, a atuação nas brincadeiras – que ocorriam nas quadras esportivas – requeria de todas(os) uma espécie de reconhecimento “tácito” de que havia esportes apropriados a um determinado gênero, e outros, não. As(os) autoras(es) relatam o caso da menina Aline, que, ao ser perguntada se suas colegas a criticavam por querer jogar futebol, respondeu que não; contudo, Wenez e Stigger ouviram a colega de Aline, de nome Brenda, alegar que os garotos consideravam a primeira um “menino”, com todo um estilo (envolvendo voz e postura) sugerindo isso, pois ela não gostava de participar dos jogos tradicionalmente vistos como de meninas, como pular corda.

Dois aspectos devem ser destacados nas conclusões de Ileana Wenez e Marco Paulo

²⁷ A experiência de observação provavelmente ocorreu em 2005, pois o artigo foi recebido para avaliação em novembro daquele ano. No entanto, a Lei Federal n. 11.274 (BRASIL, 2006), que alterou os artigos 29, 30, 32 e 87 (BRASIL, 1996) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), estendendo o número de anos do Ensino Fundamental de oito para nove (HAMZE, s./d.), foi aprovada no ano seguinte à investigação de Ileana Wenez e Marco Paulo Stigger. Isso significa que, quando do momento dessa pesquisa, vigorava ainda o sistema seriado na maioria das escolas públicas e privadas. O que nos faz concluir que xs alunxs de segunda e terceira séries a que xs autorxs se referem seriam hoje considerados de terceiro e quarto Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Stigger a respeito de suas observações na referida escola. O primeiro se refere aos critérios generificados de inclusão nos jogos e nas brincadeiras; o segundo, o que isso significa para efeito de ocupação do espaço de recreação, bem como para as possibilidades de expressividade corporal de meninas e meninos. Wenez e Stigger concluem, a partir dos relatos das crianças ouvidas, que os garotos só aceitam a atuação de meninas no futebol se elas assumem para si características entendidas como masculinas. Ou seja, eles começam a desenvolver uma noção de que existem esportes naturalmente voltados ao que se convencionou chamar de “gênero masculino”. Sendo assim, não seria concebível, para os que aderem ao futebol, a indiferença a pressupostos que o constituiriam enquanto um esporte essencialmente “masculino”.

Esses pressupostos incluiriam agressividade e outras características comportamentais culturalmente atribuídas aos homens. Desse modo, meninas que queiram jogar futebol não podem ser reconhecidas como praticantes se, eventualmente, sua gestualidade ou suas *performances* esportivas não atenderem às atitudes esperadas nessa modalidade. Portanto, elas só existem como jogadoras se aprendem a se deixar afetar por discursos que as enquadram como “meninos”, de modo a situá-las em um contexto conflituoso de identidade de gênero diante de si e das(os) demais.

O segundo aspecto é que, de acordo com aquelas(es) autoras(es), os meninos têm preponderância na ocupação do pátio durante as brincadeiras. Isso pode ser revelador em relação ao porquê eles se impõem na questão de regular quem pode ou não participar de seus jogos. Entretanto, as meninas atuam de forma isolada no pátio, alegando que, com isso, não permitem que os meninos se imiscuem em suas práticas. Além disso, as(os) autoras(es) afirmam que elas frequentemente não contrariam comportamentos esperados delas nas brincadeiras, pois simulam lutas e batem em meninos quando esses as provocam tentando interferir em seus jogos.

Esse artigo fornece subsídios sobre o entendimento do nível em que passam a existir as construções de masculinidades e feminilidades nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O caso em questão traz alguns questionamentos para o ensino de História: como problematizar historicamente as regras de pertencimento de gênero, verificadas em situações como as descritas por Wenez e Stigger? Ou melhor, como dimensionar tais estratégias no desenvolvimento de metodologias para o ensino de História, considerando que aspectos envolvendo autoafirmação e expressividade corporal não se restringem ao ambiente de aprendizagem da Educação Física?

A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero

Esse artigo, de autoria de Marília Pinto de Carvalho (1999), discute as experiências de uma professora de Anos Iniciais de uma escola pública da cidade de São Paulo. A docente é uma mulher negra de origem nordestina, concursada na rede pública²⁸. Esse estudo, como afirma a própria autora, é um excerto de sua tese de doutorado. A pesquisa tem o propósito de refletir sobre as questões de gênero envolvendo a docência feminina, sendo atravessadas por marcadores de raça e classe social. Através dos relatos de Alda – nome fictício definido para a professora a fim de preservar sua identidade –, Carvalho discute conceitos por meio dos quais o exercício da docência feminina é historicamente confundido com maternidade e cuidado de crianças.

A importância da história de Alda reside no seu potencial de desconstruir um ideal de feminilidade docente que Carvalho relaciona com professoras brancas. Segundo a autora, Alda não age pedagogicamente em conformidade com as prescrições relativas ao chamado “cuidado infantil”. Isso significa que, enquanto professora de Anos Iniciais do Ensino Fundamental, ela não assume uma identidade docente que reproduz na sala de aula os cuidados e a afetividade próprios do espaço privado doméstico. Para Alda, a docência é um trabalho como qualquer outro, sendo que os limites entre as suas práticas pedagógicas e as demandas subjetivas das crianças estão bem definidos para ela.

Ao contrário de suas colegas, Alda tem uma história de vida e um cotidiano que fazem com que ela rejeite aquele ideal no dia a dia, embora, paradoxalmente, ela o tenha enquanto uma referência discursiva sobre o que deve ser uma boa professora. Porém, Carvalho aponta que, entre os problemas enfrentados por Alda, no sentido de afirmar a distinção entre trabalho escolar e doméstico, estavam as dificuldades vividas em sua trajetória de qualificação profissional. A professora não apresentava um planejamento coerente no decurso das atividades realizadas com sua turma, permitindo assim situações aparentemente desordenadas na sala de aula. Carvalho pondera, também, que Alda se via obrigada a trabalhar em outro ofício – de costureira – no turno da noite para poder sustentar a si mesma e a seu filho.

No entanto, Carvalho destaca que, se por um lado esse estado de coisas deixava Alda em desvantagem no contexto da escola, por outro era uma oportunidade de pensar a respeito daquele ideal de feminilidade na docência. O fato de Alda rejeitar se envolver emocionalmente com as demandas afetivas das crianças, bem como combinar sua falta de planejamento com o

²⁸ Não há especificação se é uma escola da rede pública do município de São Paulo ou se pertence à rede estadual.

consentimento de uma certa liberdade aos seus alunos no decorrer da aula, fez dela um exemplo que contraria aquele ideal. Além disso, a vinculação preconizada entre a docência e o cuidado infantil remete Alda a seu passado familiar contra o qual lutava – um passado no qual não havia separação entre vida profissional e cuidados domésticos. Alda temia que, a exemplo de suas tias, ela seguisse o caminho da dedicação aos cuidados das casas e das(os) filhas(os) de outrem como meio de vida.

Esse último aspecto deve ser sublinhado, pois Carvalho o dimensiona em algo mais abrangente, que diz respeito ao legado escravocrata da história brasileira. Considerando os efeitos desse passado nas relações laborais do Brasil, os serviços domésticos, embora remunerados e com direitos previstos na legislação trabalhista, guardam reminiscências das relações escravistas de trabalho. Dessa forma, grande parte das mulheres, chamadas por Carvalho de “não brancas” (CARVALHO, 1999, p. 104), se viram obrigadas a atuar como empregadas domésticas. Mas, ao contrário das mulheres brancas, para as mulheres negras, como Alda, a dedicação à casa não é um dado que chega em prejuízo de uma vida na qual se tem delimitadas as esferas pública e privada.

A história de grande parte das mulheres negras é, segundo Carvalho, tomada por uma indistinção entre essas duas esferas, pois o trabalho doméstico, tal como na realidade escravocrata, sempre teve prioridade com relação aos cuidados das próprias famílias dessas mulheres. Assim se explicaria historicamente a postura de Alda, somada a um esforço constante de qualificação intelectual – ainda que com dificuldades –, no sentido de se afastar do estigma do trabalho doméstico que sua família carregava. As atitudes de Alda sempre sugeriram uma oposição a esse legado, o que a levou a ter conflitos que serão explicados para efeito das conclusões de análise deste artigo.

Marília Pinto de Carvalho deixa claro que o que está em jogo em sua análise é a força da imbricação das estruturas raciais, de classe e de gênero na trajetória de vida de Alda. Isso se evidencia nos conflitos enfrentados por essa professora negra e nordestina contra o racismo velado em seu local de trabalho, embora ela não o admita explicitamente em seus relatos²⁹. Carvalho apresenta a situação de Alda como um meio de desestabilizar o ideal de feminilidade docente, que tem como matriz sociocultural as realidades de vida de mulheres brancas e de classe média. Ao mesmo tempo, os relatos da docente são apresentados como um instrumento para confrontação das práticas de racismo que perpassam as salas de professores e outros

²⁹ Embora a diretora da escola, em conversa com a autora do artigo, também não reconheça de forma explícita o racismo sofrido por Alda no ambiente escolar, dá a entender que isso era uma realidade no cotidiano da professora na unidade de ensino, o que a forçava a se isolar de suas colegas.

ambientes das escolas.

Por fim, Carvalho reflete sobre como o ingresso de professoras do perfil de Alda nos quadros de normalistas permite o questionamento das práticas de cuidado e maternagem na docência. Isto é, as práticas que sustentam simbolicamente o ideal da professora dedicada e afetuosa com as crianças, mais do que uma figura que “simplesmente” ministre conteúdos advindos de um saber acadêmico. Contudo, ainda que saibamos que Alda não se adéque a tal perfil, ela o tem no horizonte, ou, ainda, como referência do que seria para ela uma professora ideal. Dessa forma, a despeito de sua resistência em assumir características do ideal de feminilidade, não há, no horizonte profissional de Alda, outra referência que possa levá-la a prescindir desse modelo enquanto um meio de ascensão social, distanciando-se assim do estigma do trabalho doméstico (CARVALHO, 1999).

O estudo de Marília Pinto de Carvalho nos ensina, portanto, a refletir sobre um aspecto que, até o presente momento, não estávamos considerando, que são as implicações étnico-culturais e de classe, constituindo sujeitos em articulação com os discursos de gênero e sexualidade. Poderíamos pensar, então, que trajetórias como a de Alda constituem paradigmas de reflexão da formação docente em História? E quando falamos em “formação docente”, isso inclui pensar no quanto as experiências como a daquela professora formatam os conteúdos trabalhados, nos quais as questões raciais, de gênero e classe se fazem mais evidentes, em especial nos questionamentos das(os) alunas(os).

Corpo, gênero e sexualidade nos registros de indisciplina

O artigo é de autoria de Anderson Ferrari e Marcos Adriano de Almeida (2012) e trata de uma pesquisa no Departamento de Ações Pedagógicas da Secretaria de Educação de Juiz de Fora (MG). Ferrari e Almeida analisam os registros de indisciplina de escolas da rede municipal de Juiz de Fora, compreendendo o período de 2007 a 2009. Interessam aos autores as situações de indisciplina porque, segundo eles, essas constituem “novidades” no cotidiano escolar. Mas os autores entendem “novidade” a partir da concepção foucaultiana de “acontecimento”, que compreende o fato na dimensão que ele tem de inusitado, escapando do habitual, porém lastreado em uma regularidade histórica (FERRARI; ALMEIDA, 2012).

Ferrari e Almeida identificaram uma situação escolar específica que, no seu entender, contempla aquela perspectiva de acontecimento. Trata-se de um relatório que registra a “invasão” de uma escola por um menino de 9 anos (matriculado na unidade de ensino) e um

adolescente de 14, ex-aluno³⁰. De acordo com o registro das autoridades dessa escola, os garotos pularam o muro do local e começaram a agredir verbalmente o público, manifestando-se de forma obscena pelo uso das mãos e exibindo seus órgãos genitais (no caso do adolescente). O relatório afirma que os garotos foram “convidados” a se retirar do local, o que resultou em mais xingamentos e ameaças de agressão física por parte do adolescente. Então, procedeu-se pelo acionamento do Conselho Tutelar e da polícia, lavrando-se boletim de ocorrência.

Os pesquisadores apontam o fato antes descrito como uma “novidade”, por sua capacidade de deixar o prosaico, o “comum” da vida escolar, em evidência. Os discursos escolares, articulados em uma rede de saberes e técnicas que constroem o indivíduo “indisciplinado”, seriam elucidados exatamente por aquilo que os contraria, pois é na regularidade que eles adquirem sentido. E tal sentido se dá, segundo esses autores, no ato transgressor que confirma o que é dito sobre quem o pratica – no caso presente, a atitude dos garotos buscando visibilidade em um ambiente que os rejeita. Ao mostrarem a genitália e dirigirem gestos considerados obscenos aos(às) outros(as), os meninos buscam um meio de reconhecimento naquele espaço, e isso passa a demonstrar o que se espera deles enquanto indivíduos identificados com o gênero masculino (FERRARI; ALMEIDA, 2012).

A prática de gestos e comportamentos, cuja repetição constrói discursivamente os gêneros, constitui o conceito de “performatividade” de Judith Butler (BUTLER, 2018). Os autores recorrem a esse conceito para analisar a atitude dos meninos, argumentando que sua “existência” naquele contexto só é possível quando, através de seu ato, se investem de uma condição identitária que lhes é atribuída discursivamente. Ou seja, embora “incomuns”, os gestos dos garotos se inscrevem na regularidade que os nomeia “garotos” ou “meninos”, pois essa se faz na repetição de tais gestos (FERRARI; ALMEIDA, 2012). Portanto, ao recorrerem a gestos como a exibição da genitália, os garotos repetem o que é dito sobre certas significações da masculinidade, tanto em documentos disciplinares quanto em falas de autoridades e em outras manifestações que produzem os gêneros.

Esta dissertação se volta para o interesse manifestado por Anderson Ferrari e Marcos Adriano de Almeida (2012, p. 869) de refletirem acerca das “condições de emergência e de sustentação” da narrativa do documento disciplinar. Isto é, a possibilidade que a narrativa traz de reinterpretações dos atos que culminaram nas medidas punitivas; atos que resultam em rupturas da ordem do cotidiano escolar, o que, por sua vez, produz novas realidades às relações

³⁰ Não há menção, no registro de ocorrência transcrito para esse artigo, se o menino de 9 anos havia sido suspenso por questões disciplinares ou entrara na escola durante turno inverso, já que ele também foi classificado no documento como invasor.

de gênero nesse ambiente formativo.

Considerando esses fatores, a análise do artigo nos ajuda a refletir sobre como as ações repetidas de afirmação de gênero das(os) alunas(os) se fazem presentes em uma aula de História, e sobre como nós, professoras(es) dessa disciplina, poderíamos identificar nessas ações o que há nelas de “fugidio”, além da regularidade do que é dito sobre as identidades dos “corpos em relação” (FERRARI; ALMEIDA, 2012, p. 871) no espaço escolar. O começo da resposta a esses questionamentos talvez esteja no acolhimento das perguntas inusitadas, como a feita por uma aluna desse pesquisador sobre se ele era “virgem”. A pergunta, que poderia ser interpretada como uma intromissão indevida da aluna na vida privada do docente – portanto, um ato de indisciplina no contexto escolar –, tornou-se uma novidade em meio a mais uma aula expositiva no cotidiano de uma turma de sexto ano. E foi uma novidade, precisamente, por estimular o professor a acolher e observar manifestações de estudantes que se propõem a desinterditar o debate sobre gênero e sexualidade na escola.

Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares

O artigo, de autoria de Yara de Paula Picchetti e Fernando Seffner (2017), discute processos performativos de gênero, verificados entre crianças de escolas públicas da cidade de Porto Alegre. O artigo apresentou um trabalho de etnografia de cenas escolares durante os recreios dessas escolas³¹. A investigação registrou impressões das crianças acerca das relações de gênero produzidas em meio às brincadeiras. Foram descritos momentos nos quais elas relatam o que sentem em relação ao(à) colega – gostam de um(a), não gostam de outro(a) –, demonstrando como essas falas estão impregnadas pelo condicionamento discursivo heterossexual.

O aspecto a ser destacado na pesquisa de Picchetti e Seffner diz respeito ao condicionamento das falas de crianças, no sentido de repetirem significações do “gostar” esperadas pela cultura heteronormativa – aquela que pressupõe a precedência do desejo heterossexual relativa às demais manifestações de desejo sexual existentes. Porém, essa pressuposição se constrói pelos atos repetitivos de poder que perpassam as relações políticas, sociais, culturais e mesmo econômicas, hierarquizando as identidades sexuais e de gênero,

³¹ O método etnográfico compreende, dentre outros procedimentos, a observação participante, sendo que essa abrange a interação das(os) pesquisadoras(es) com seu objeto de pesquisa. No contexto escolar, esse objeto é as rotinas pedagógicas e os sujeitos que as produzem, ou seja, docentes, estudantes, funcionários, equipe diretiva, entre outros. Sobre etnografia e observação participante, ver André (2005).

conforme a ascendência da heterossexualidade (PICCHETTI; SEFFNER, 2017). No caso das crianças de Anos Iniciais acompanhadas pelo estudo dessas(es) autoras(es), as repetições compreendem atos contínuos de confirmação da norma heterossexual, identificados por meio de ressalvas que ajustam as diferenças do “gostar” segundo a norma em questão.

Ao conversarem com uma menina e um menino durante um recreio de uma das escolas que pesquisaram, os autores observaram que aquelas(es) reagiram em conformidade com os discursos heteronormativos quando comentaram sobre quem gostavam (ou não) entre as(os) colegas. Isso porque as(os) estudantes sentiram a necessidade de explicar as diferenças do seu gostar diante dos rumos e das circunstâncias dos diálogos estabelecidos com as(os) pesquisadoras(es). Quando a menina (Ingrid), em um momento específico, se refere às colegas de que gosta e, em outro, cita um menino do qual gosta (ressalvando que gosta dele apenas como amigo), ela demonstra que só tem necessidade de ponderar acerca da natureza do seu sentimento quando o “destinatário” dele é alguém do gênero oposto ao seu.

Ou seja, de acordo com as(os) especialistas, para a menina já está subentendido que gostar de outras meninas não implica nada além de amizade; já ao contrário, no caso de meninos, é implícito que uma aproximação afetiva pode (ou deve) envolver o interesse sexual. Quanto à conversa mantida com o menino (Everton), quando ele enuncia a Picchetti que confidenciará um afeto direcionado a alguém que está no pátio, a pesquisadora pergunta se é um menino ou uma menina. Segundo a especialista, o garoto responde que não é *gay*, como alguém que fica intrigado diante de uma situação na qual a pressuposição do desejo heterossexual deveria estar evidente para quem ouvia o relato, mas não estava.

Essas são situações que as(os) autoras(es) identificam como mecanismos sutis de intervenção do dispositivo de sexualidade heteronormativo no ambiente escolar. Isto é, um conjunto de práticas que são reiteradas entre os sujeitos generificados em obediência – e pela sobrevivência – da norma, segundo a qual a existência social e culturalmente “correta” é a heterossexual. Esse fato, por sua vez, significa que outras expressões identitárias de gênero e sexualidade só conseguem existir e se organizar sob a égide heteronormativa, de forma que a heterossexualidade jamais seja vista apenas como uma entre tantas outras possibilidades de manifestação de desejo sexual (PICCHETTI; SEFFNER, 2017).

A experiência desses autores é aproveitada por esta dissertação para o efeito de se pensar em aulas que apresentem diferentes contextos históricos, nos quais a heterossexualidade não só não se constituía em norma, como ela também sequer existia na acepção que conhecemos atualmente. Essa abordagem poderia passar, ainda, pela problematização de documentos histórico-jurídicos, muitos desses fundados em tradições liberais do mundo ocidental, que

diluem as diferenças existentes entre os sujeitos (como as de gênero, étnicas e de classe) na condição de “indivíduo”.

Talvez esses sejam alguns dos elementos que compreendam o que Picchetti e Seffner (2017, p. 734) denominam de “diferença sem novidade”. Pensamos que uma aula de História que pretenda problematizar a repetição de padrões heteronormativos nas falas de crianças e adolescentes poderia começar colocando em questão o “indivíduo universal” dos discursos políticos liberais contemporâneos. Isso inclui o questionamento dos pressupostos da moral religiosa que atravessam esses discursos, os quais legitimam a hierarquização das expressões de gênero e sexualidade sempre pela precedência da matriz cultural heteronormativa.

Entre os ditos e os interditos: representações de professores e professoras do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade

O artigo, de autoria de Jonas Alves da Silva Junior, Mônica Pinheiro Fernandes e Sandra Regina de Oliveira Faustino (2016), abrange representações de professores(as) sobre gênero e sexualidade no âmbito da formação docente do PIBID. O trabalho compreendeu uma abordagem de pesquisa qualitativa, trazendo questionários de perguntas “abertas” e “fechadas” a professores(as) de uma escola da rede pública do estado do Rio de Janeiro, localizada no município de Queimados. Os objetivos dos(as) pesquisadores(as) abarcavam a análise dos processos de construção de subjetividades das(os) docentes na temática em questão. Esse fato envolvia as reflexões sobre como operam os dispositivos da sexualidade no espaço escolar, o que remeteu os(as) especialistas às construções discursivas de instituições governamentais na elaboração de políticas públicas voltadas à sexualidade.

Os(as) autores(as) levantam a questão que trata desses dispositivos porque o aspecto central que eles identificaram na investigação realizada foi a dificuldade dos(as) educadores(as) da escola em abordar a temática de gênero e sexualidade na sala de aula. Isso a despeito da disponibilidade de materiais de apoio pedagógico nesse sentido nas bibliotecas (SILVA JÚNIOR; FERNANDES; FAUSTINO, 2016). Essa dificuldade se manifesta nas respostas às perguntas feitas pelos(as) pesquisadores(as) sobre como os(as) docentes lidam com esse tema no seu dia a dia. Os(as) pesquisadores(as) apresentaram questões sobre a existência de *gays* e travestilidade na docência; no formato “fechado” de respostas, existem alternativas destacando possíveis sentimentos diante dessas expressões de gênero e sexualidade³². As repostas admitem

³² O emprego do termo “expressões” tem o sentido de manifestação da gestualidade das formas sexuais e de gênero. Por outro lado, Butler (2003, p. 201) enfatiza a diferença entre “expressão e performatividade social” ao

a realidade da existência de LGBTQIA+, mas em uma perspectiva de concessão, ou seja, um reconhecimento condicionado pela observância da norma heterossexual (SILVA JÚNIOR; FERNANDES; FAUSTINO, 2016).

Silva Jr., Fernandes e Faustino também identificam em seu estudo que, na maior parte das vezes, a temática de gênero e sexualidade é abordada em uma perspectiva de prevenção à gravidez e às doenças sexualmente transmissíveis (DSTs). É, então, nesse sentido, que eles enfatizam a importância de iniciativas como a do PIBID em propor a discussão daquela temática entre licenciandos e docentes das escolas. Porém, deve ser uma discussão que visa contemplar (e desmitificar) as relações de gênero no tocante ao prazer e às subjetividades construídas em torno das representações nessa temática.

As formas como os(as) professores(as) respondentes do questionário reagem às identidades travestis e *gays* são reveladoras da importância de se conceber as relações de gênero não como “papéis” encenados por homens e mulheres, mas sim enquanto elaborações socioculturais e linguísticas, “fruto e efeito das relações de poder” (SILVA JÚNIOR; FERNANDES; FAUSTINO, 2016, p. 115). Essas relações de poder se expressam, por exemplo, por meio de respostas que rechaçam a homossexualidade pela justificativa da formação religiosa, ou na dissimulação denunciada pela recusa do entrevistado em se posicionar diante do assunto. Tendo em vista esse cenário, os(as) pesquisadores(as) concluem sobre a necessidade da inclusão da temática de gênero e sexualidade nos currículos das próprias licenciaturas, bem como nas formações continuadas dos(as) docentes.

Os resultados obtidos pelos(as) autores(as) desse artigo são importantes para pensar no ensino de História na relação com a rede de subjetivações em gênero e sexualidade de uma escola. Isto é, como o ensino de História pode ressignificar procedimentos pedagógicos que enquadram disciplinarmente as manifestações de afetividade *gay* e lésbica em favor do modelo heterossexual?

Se os resultados obtidos por Silva Jr., Fernandes e Faustino (2016) são indicativos de que há uma forte disseminação de preconceitos e estereótipos de gênero entre os docentes, a mudança dessa realidade pode começar pela reflexão sobre os usos que fazemos dos discursos de inclusão, característicos dos referenciais político-pedagógicos da escola. Como esses discursos se refletem no dia a dia dos pátios e saguões, quando crianças e adolescentes manifestam outras formas de desejo que não o heterossexual? E como a mobilização de aparatos

ponderar que o primeiro termo define como preexistentes formas sexuais e de gênero que, na realidade, se constituem através de atos performativos. Portanto, empregamos aquele termo de modo apenas introdutório à conceptualização da performatividade que se desenvolverá ao longo do texto.

de orientação educacional, diante desses acontecimentos, contribui para enrijecer ainda mais as subjetividades fundadas no preconceito e nas estereotípias de gênero e sexualidade?

Como mote para uma ideia de abordagem dessas questões na perspectiva do ensino de História, a pesquisa identificou, no estudo de Silva Jr., Fernandes e Faustino (2016, p. 120), duas imagens de casais *gays* (um casal masculino e o outro lésbico) se beijando³³. As imagens se somam aos demais recursos de análise dos(as) autores(as) sobre as representações docentes no campo do gênero e da sexualidade. Entre as declarações dadas sobre as imagens dos beijos, uma foi motivo de inspiração para este pesquisador pensar em ideias para uma aula de História. Ela foi dada no espaço reservado às respostas “abertas” da questão sobre essas imagens. Um professor declarou que, “na realidade, ainda não é natural para a nossa sociedade” (SILVA JÚNIOR; FERNANDES; FAUSTINO, 2016, p. 121)³⁴.

Os(as) autores(as) do artigo comentam que declarações como essa expressam a força das representações de discriminação sexual e de gênero entre os docentes. E, entre os elementos da frase que parecem corroborar com o comentário, estão termos que apontam para a persistência da discriminação e sua legitimidade, como “realidade” e “natural”. Para que a frase se tornasse um subsídio para uma aula de História, pensou-se em abordá-la sob as perspectivas conceituais da “desconstrução” e “performatividade”. Segundo Eagleton (1988), a prática da desconstrução implica em buscar termos, imagens ou mesmo notas de rodapé no sentido de identificar outros possíveis significados que eles podem ter, além daqueles que o texto comunica. Eagleton argumenta que os textos se organizam de modo que suas possibilidades de significação nunca ultrapassem dualidades, como certo/errado, realidade/fantasia, natural/artificial, entre outras oposições binárias.

Na relação dual dos termos da oração, há o termo que é a referência e o outro que lhe faz oposição, ou seja, o seu contrário. Essa dualidade se apresenta como “inata” ou anterior a quaisquer significações que os sujeitos possam lhe atribuir. No entanto, ela precisa ser sempre comunicada aos sujeitos para ser inteligível ou “palpável” à sua percepção, o que contradiz o caráter autoevidente da oposição binária. Se essa oposição precisa ser reforçada, é na própria insistência em ser reconhecida que se encontra a falha em sua lógica, o que é precisamente o objetivo do exercício desconstrutivo. Portanto, no que toca à declaração do professor sobre os

³³ Disponível em: <https://homofobiano.tumblr.com/>, <https://televisao.uol.com.br>. Acesso em: 30 mar. 2021.

³⁴ Embora os(as) pesquisadores(as) expliquem que o grupo docente entrevistado incluía mulheres e homens (SILVA JÚNIOR; FERNANDES; FAUSTINO, 2016), nos destaques dados a algumas das respostas ao questionário não há a identificação do gênero com que cada respondente se identifica. O que há em sua identificação é um indicativo de que x respondente pode ser um homem ou uma mulher, como “professores/as”, assim como apenas “professores” (deixando subentendido os gêneros masculino e feminino).

beijos *gays*, a falha lógica estaria na diferença entre o que é concebido pela sociedade como “natural” e o seu oposto. Estabelecer a representação dos beijos *gays* entre o “natural” e o “não natural” é situá-los na diferença que impede o esgotamento de seus significados.

Diferir, nesse sentido, é temporizar, é recorrer, consciente ou inconscientemente, à mediação temporal e temporizada de um desvio que suspende a consumação e a satisfação do “desejo” ou da “vontade”, realizando-o de fato de um modo que lhe anula ou modera o efeito. (DERRIDA, 1991, p. 38-39)

Como agir historicamente no sentido de “adiar” o caráter definitivo que a declaração pretende dar à representação dos beijos *gays*? Foi a partir de tal reflexão que se recorreu ao conceito de performatividade, de Judith Butler. De acordo com Butler (2018), a performatividade compreende um conjunto de práticas pelas quais os atributos ou as significações sexuais e de gênero são construídos culturalmente. Contudo, sua eficácia depende da adesão dos sujeitos generificados à repetição constante de gestos e posturas que confirmem sua pertença ao gênero que lhes é atribuído. Esses gestos constantemente repetidos, visando à identificação com um determinado gênero e sexualidade, são denominados por Butler de “*performances*”.

Por serem gestos repetitivos é que as *performances*, segundo Butler (2003), não podem ser confundidas com “expressões de gênero”, pois “expressões” remetem ao conceito de “identidade de gênero”. A autora percebe uma incompatibilidade entre *performance* e identidade de gênero, porque este último pressupõe independência do ato performativo. Sendo assim, enquanto “expressão”, a identidade de gênero seria anterior ao próprio indivíduo, o que é improvável segundo a autora, considerando que a repetição do gesto indica que tal identidade não é um dado previamente assumido pelos sujeitos (BUTLER, 2003). Portanto, visamos a uma proposta de aula que pense na declaração docente sobre os beijos *gays*, no que ela historicamente comunica em termos de performatividades sexuais e de gênero.

Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do PIBID em Ciências

Esse artigo contempla uma das experiências do PIBID do município de Juiz de Fora, no estado de Minas Gerais. O trabalho, desenvolvido por Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari (2019), trata dos debates que esses autores promoveram sobre questões de gênero e sexualidade com docentes de Anos Iniciais no âmbito do referido programa. Interessaram aos autores os constrangimentos e as inquietações manifestados nas falas de professoras(es), bem como sensações surgidas diante de atitudes de alunas(os), que foram consideradas

“inapropriadas” pelas(os) docentes. O mal-estar advinha da expressividade sexual das crianças, as quais já manifestavam demonstrações de desejo entre estudantes.

Os autores identificaram nesses relatos as “marcas” dos saberes das(os) professoras(es) sobre a construção de sujeitos pelo viés do gênero; isto é, as características prescritivas que delimitam como e quando meninos e meninas devem, no entender das(os) docentes, se portar no campo da sexualidade. Desse modo, Souza e Ferrari refletem que a docência vai além do ministrar conteúdos, compreendendo também a generificação das(os) jovens, segundo os sistemas de valores das(os) docentes na temática que investigamos. Assim sendo, parte desses relatos se caracterizam pelo “investimento no controle da sexualidade” (SOUZA; FERRARI, 2019, p. 49) das(os) estudantes.

Podemos verificar o “investimento” antes citado no conteúdo dos relatos de duas licenciandas em estágio do PIBID de Juiz de Fora. A primeira, de nome Bianca (licenciatura em Química), recorda-se do seu tempo de aluna, destacando uma circunstância em que resolveu tomar a frente de uma dúvida que era compartilhada por várias(os) de suas(seus) colegas, dirigindo tal questionamento à sua então professora. Bianca afirma que obteve uma “explicação muito básica” (SOUZA; FERRARI, 2019, p. 50) da docente, ou seja, sem aprofundamento ou intento da professora em se deter no conteúdo dessa dúvida. Já no relato de Daniela, cursante de Pedagogia, a estagiária destaca seu receio de abordar a temática de gênero e sexualidade em aula devido às possíveis repercussões negativas entre as(os) responsáveis pelas crianças.

O trabalho de Souza e Ferrari fornece elementos importantes não apenas para os processos formativos de professores de Educação Básica, mas para o desenvolvimento de reflexões no campo do ensino de História. Primeiramente, porque a experiência pibidiana mostra que a dimensão histórica das percepções em gênero e sexualidade perpassa o conjunto das grades curriculares, não se restringindo à disciplina de História. Isso significa que a abordagem tão somente biologizante das questões que envolvem o corpo não elimina a dúvida vinculada aos desafios cotidianos (e, então, históricos) das relações sociais de gênero. O segundo ponto é que os “pânicos morais”, aos quais os autores se referem quando discutem as reações de rechaço à temática de gênero e sexualidade na escola, podem ser, eles próprios, os objetos de problematização histórica.

Sugerimos o questionamento dos pânicos morais no ensino de História através do aproveitamento de experiências como a do PIBID de Juiz de Fora nas formações continuadas. A atitude de professoras(es) de recordarem e debaterem sobre o tempo em que eram elas(es) as(os) estudantes, cheias de dúvidas sobre sua própria sexualidade, pode ajudá-las no acolhimento às dúvidas de seus(suas) alunas(os) no presente. E isso não se resume a um esforço

de empatia do(a) professor(a), mas compreende, principalmente, um exercício de problematização de suas práticas pedagógicas investidas no controle da sexualidade das(os) estudantes. Investimento esse revelado nas tentativas de dissuadir as(os) jovens de exporem suas dúvidas e dilemas, corroborando assim para a preservação do estudo do corpo e das identidades sexuais e de gênero em um formato biologizante, portanto desconectado das demandas das(os) educandas(os).

Por fim, a experiência dos debates pibidianos, conduzida por Souza e Ferrari, se traduz em uma possibilidade para o ensino de História que transcende a produção de ferramentas metodológicas para a disciplina. Isso porque tais debates “incitam” os sujeitos participantes a falarem de si mesmos, confrontando, com isso, a regularidade histórica que interdita a curiosidade e a dúvida sobre a sexualidade e as relações de gênero. As(os) professoras(es) “falando de si mesmos”, expondo e debatendo suas inquietações a respeito da sexualidade de suas(seus) alunas(os) constituem talvez o que Pereira (2013, p. 240) entende por “conjunto de experiências” que ajudam a “produzir a novidade no presente”. Como nós, professores(as) de História, podemos nos deixar afetar por esse “conjunto de experiências”, produzindo às nossas aulas a novidade que Foucault denomina de “força criativa”? Ou seja, o ato de criar com as(os) alunas(os) conceitos de novas existências históricas em identidades sexuais e de gênero em face dos dispositivos da sexualidade que interditam nossas falas.

Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão

O artigo é resultado da investigação de Adriane Knoblauch e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna (2016) sobre os processos de socialização familiar e profissional de professoras dos Anos Iniciais da rede pública do estado de São Paulo. As autoras destacam que a escolha dessas mulheres pela docência se fundamenta na influência do meio familiar e nas disposições que estruturam ideologicamente a carreira do magistério enquanto um atributo exclusivamente feminino. Knoblauch e Penna argumentam que a socialização familiar e profissional do magistério atua em uníssono, de modo a encaminhar o exercício da docência para a sedimentação de uma concepção específica de feminilidade. É a partir da constatação da convergência desses espaços de sociabilidade que as autoras recorrem ao conceito de “*habitus*”, de Pierre Bourdieu.

O *habitus* seria um sistema que dispõe práticas e valores característicos de um indivíduo ou grupo social, no sentido de reuni-los sob um mesmo conjunto de diretrizes de ação (BOURDIEU, 2017). Ele organiza as diferenças entre os sujeitos de uma realidade social, de

forma a condicioná-los a uma uniformidade de escolhas ou, nas palavras de Knoblauch e Penna (2016, p. 92), “um sistema de disposições duráveis”. As diferenças entre os indivíduos e grupos só existem, portanto, pela pressuposição de que devem se submeter a disposições de natureza política, social, cultural e econômica que sejam comuns a todos. Já no que diz respeito à situação analisada pelas autoras, tais disposições são as sociabilidades que constituem discursivamente os sujeitos femininos na docência.

As construções discursivas se caracterizam pelos mecanismos através dos quais as mulheres se conduzem pela carreira do magistério. Esses mecanismos tendem a atender às conveniências de uma cultura patriarcal, que só reconhece o engajamento profissional feminino se tal situação não entrar em conflito com uma concepção de identidade maternal e suas implicações em termos de responsabilidades na vida doméstica. Dessa forma, é constituído o “*habitus*” da feminilidade docente, e ele pode ser verificado nos depoimentos das professoras entrevistadas pelas pesquisadoras.

Os elementos que constituem as identidades docentes das professoras abrangem desde as prescrições e estratégias envolvendo a inserção na carreira até as recordações de sua vida estudantil na relação com suas professoras. O caráter prescritivo da adesão ao magistério é verificado em situações nas quais a orientação paterna (e, posteriormente, marital) direcionava a priorização do trabalho feminino ao âmbito do lar. No que concerne ao aspecto estratégico, Knoblauch e Penna destacam a busca pelo magistério como uma espécie de “união do útil ao agradável”. Isto é, entre os relatos, é possível identificar decisões pela carreira que se basearam na experiência pregressa da vida doméstica – isso significa que, quando uma dessas professoras escolheu o curso de Pedagogia, foi por acreditar preencher os requisitos atribuídos a ele, como o cuidado da infância.

Já no tocante às lembranças das mestras que tiveram quando eram estudantes dos primeiros anos do Ensino Fundamental, as professoras paulistas destacaram exemplos de docentes que as sensibilizaram por sua afetividade e atenção. Assim, apresentaram esses casos como referências de prática docente, sempre insistindo no discurso do magistério como uma profissão que, antes de mais nada, deve zelar pela atenção e pelo cuidado das crianças enquanto aspectos formativos inerentes à carreira. Elas aprenderam esses princípios em suas relações familiares e obtiveram correspondência dessas crenças na articulação entre a sua escolha profissional e o chamado “*ethos* missionário” da carreira (KNOBLAUCH; PENNA, 2016, p. 88).

Devemos, finalmente, salientar a questão do “*ethos* missionário” do magistério referido pelas autoras. A discussão realizada por Knoblauch e Penna sobre tal conceito nos parece o

principal elemento a articular as representações de gênero e a dimensão vocacional da carreira docente. As autoras demonstram como essa articulação vai construindo a imagem docente – em especial, a da professora de Anos Iniciais – como um ser abnegado, dócil e que renuncia a quaisquer interesses que transcendam a dedicação à docência. No que diz respeito à vocação, as autoras demonstram que as estratégias de socialização das professoras concorrem para essencializar à docência feminina atributos como abnegação, desprendimento e renúncia. Dessa forma, em vez de uma aptidão circunstancial maturada pelo contato prévio das professoras com uma série de outras alternativas profissionais, a vocação à docência se torna um destino.

O estudo de Knoblauch e Penna (2016) permite a esta pesquisa dimensionar a força persuasiva que historicamente se verifica nos caminhos percorridos por mulheres na docência de Anos Iniciais. Além disso, ajuda a dissertação a compreender como as estratégias de socialização e os dispositivos da sexualidade se reforçam ao ponto de legitimar a interdição de perguntas na sala de aula sobre gênero e sexualidade.

Como sugestões para aulas de História envolvendo mulheres e vocação profissional, tem-se a promoção de discussões em torno de figuras históricas que contrariaram tentativas do seu meio social de generificar suas escolhas. Isto é, a apresentação de casos de mulheres que não se deixaram constituir por concepções de identidade feminina indissociadas da ideia de maternidade ou resignação à vida doméstica. Como exemplo, propõe-se a discussão da história de Chiquinha Gonzaga, musicista carioca que viveu entre os séculos XIX e XX. Gonzaga não se sujeitou aos dispositivos de gênero e sexualidade de sua época – mais precisamente aos regramentos da moralidade religiosa católica –, os quais queriam impedi-la de se dedicar à música e restringir sua vida à dedicação ao modelo de família então vigente. Desse modo, o exemplo da artista pode servir para problematizar historicamente os discursos que constituem identidades sexuais e de gênero através da divisão social do trabalho.

Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino

As experiências com docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental ocorridas em Corumbá (MS) se caracterizam pelo receio da comunidade escolar com o contato físico do professor homem com crianças e, ainda, pela crença de que ele não apresenta atributos considerados como femininos na docência – ou seja, o carinho, o afeto, o cuidado e o ensino paciente de coisas relativas ao processo de amadurecimento emocional das(os) estudantes. De acordo com Gonçalves e Oliveira (2017), predominam entre a comunidade escolar da referida

cidade sul-mato-grossense as representações do professor homem como um sujeito potencialmente perigoso às crianças, especialmente às meninas. Deprendemos disso que tais representações se ancoram na imagem do homem como um abusador em potencial, tanto no sentido da ameaça de espancamento quanto na questão sexual.

As declarações da comunidade, dadas a Gonçalves e Oliveira, reforçam concepções essencializantes do gênero na docência dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, tanto que os relatos registram a execução de instrumentos avaliativos pelos quais a comunidade e a instituição escolar se cercam de “garantias” de que o professor não constitui ameaça física e sexual às crianças³⁵. Isso faz com que um dos professores homens entrevistados manifeste a preocupação e o desejo de se precaver, afirmando a necessidade de mudar seu jeito carinhoso de ser com as(os) estudantes.

As autoras também destacam as declarações da comunidade justificando sua preferência por professoras. As(os) familiares enfatizam sua crença de que as mulheres tendem a ser mais dedicadas e amorosas com as crianças, buscando se contrapor ao homem como “desnaturado” e atento a outros assuntos “porque tem que ser” (GONÇALVES; OLIVEIRA, 2017, p. 284). Assim, são reforçadas concepções que enclausuram as possibilidades de existências generificadas em atributos sociais previamente definidos a elas.

Por fim, o estudo de Gonçalves e Oliveira (2017) contribui para delinear um panorama acerca da história da constituição das identidades docentes masculinas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Consequentemente, também nos ajuda a refletir sobre a importância de se produzir estratégias no ensino de História que contemplem a problematização das representações de familiares de estudantes nas questões sexuais e de gênero.

3.2 DEMANDAS E CONTRIBUIÇÕES DOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO DE HISTÓRIA

Os trabalhos analisados se constituem em materiais que tanto podem servir de suporte a metodologias de ensino de História na sala de aula quanto em propostas de formações continuadas envolvendo áreas afins da História. As propostas de formação poderiam ser contempladas porque as próprias trajetórias docentes apresentam elementos problematizadores para a produção histórica de existências sexuais e de gênero na escola – isso considerando os efeitos das percepções docentes na conformação de mentalidades sobre o magistério, os quais

³⁵ Os objetivos de controle e vigilância do professor homem não estão explicitados nas avaliações pedagógicas, mas são subentendidos entre os gestores e representantes da comunidade escolar.

se fazem sentir tanto em discursos reforçando a docência como uma profissão feminina quanto em atuações “rebeldes” em salas de aula.

Considerando o recorte temporal da análise, os trabalhos registram os Anos Iniciais do Ensino Fundamental como um momento no qual a educação para a heteronormatividade começa a se consolidar entre docentes e estudantes. Ou seja, se na Educação Infantil os limites preconizados pela cultura do binarismo de gênero masculino/feminino ainda não estão suficientemente claros para as crianças, na etapa seguinte, eles já se fazem sentir, principalmente durante jogos e recreios. Do mesmo modo, podemos nos referir aos(as) professores(as) dos Anos Iniciais, pois seus relatos apresentam um engajamento em torno da discursividade binária e heteronormativa que não se vê com tanta determinação na Educação Infantil.

Embora resistências possam ser percebidas aos esquemas pedagógicos “binários” – como as interseccionalidades e a abertura à curiosidade no PIBID de Ciências –, as questões de gênero da docência dos Anos Iniciais são marcadamente pautadas pelo que Butler (2003, p. 209) define como “efeitos substancializantes” da norma heterossexual; isto é, os discursos que impregnam certas capacidades ou qualidades profissionais com representações de gênero. Capacidades como ser afetivo(a) com crianças e atencioso(a) ou, pelo contrário, ser impessoal, disciplinador(a) e mais atento(a) à instrução acadêmica do que à troca de afetos passam a ser a “essência” de um determinado gênero. Dessa forma, as trajetórias docentes analisadas tendem a repetir representações que mantêm lugares predefinidos para professores e professoras.

A docência feminina vai sendo constituída de aspectos de um ideal identitário que restringe suas possibilidades de existência profissional. Essas existências podem contemplar diversas “feminilidades”, sejam elas “afetivas” ou não em relação à criança, ou dedicadas a ministrar conteúdos ou disciplinamento, ou todos esses atributos simultaneamente. Já a docência masculina, embora cada vez mais presente na realidade do magistério dos Anos Iniciais, permanece significada como lugar de impaciência e de ameaça à integridade psicológica e mesmo sexual das crianças. Ou seja, através do exercício da docência, os dispositivos da sexualidade vão investindo as identidades masculinas de representações relacionadas à impulsividade sexual e à intolerância. Essas representações são reiteradas como uma resposta à novidade de professores homens manifestando predicados historicamente atribuídos a professoras.

Portanto, nessa fase da Educação Básica, durante o período que nos interessa, registram-se os primeiros processos de “substancialização” de diversas práticas e atributos pedagógicos por significações de gênero. A menina que gosta de futebol vai sendo constituída como alguém

com pretensões de ser homem; o professor que se apresenta para dar aulas a crianças tem sua sexualidade questionada ou conduta ética sob suspeita; e o trato “indisciplinar” das manifestações sexuais de jovens mantém o assunto restrito ao escândalo e à falta de decoro nas escolas. Mas, por outro lado, são apresentadas outras histórias construídas entre docentes e estudantes, como as experiências de transgressão dos debates biologizantes da sexualidade – a exemplo do PIBID de Ciências da Natureza –, bem como as identidades docentes ramificadas em fatores como raça, classe social e origens regionais.

As experiências pibidianas se revelaram um fator de estímulo não só à incitação à curiosidade sobre o sexo, pensada por Britzman (2018), mas também ao fomento de práticas pelas quais os(as) docentes constroem novos olhares sobre a sexualidade das crianças e as suas próprias concepções nesse sentido. Ou, quem sabe, um repensar sobre o que Schindhelm e Hora (2015) qualificam como “aprendizagens narrativas” no currículo escolar, caracterizadas pela constituição de identidades sexuais e de gênero, discentes sob o prisma das histórias de vida de professores. Por fim, a experiência do PIBID de Ciências estimula reaprendizagens narrativas que não só desinterditam as discussões sobre sexualidade na escola, como também dão margem para criações de novas histórias sobre o corpo, o que se pergunta sobre ele e as relações entre como ele é apresentado em livros didáticos e como ele tem sido vivido na história escolar.

No que tange ao fenômeno interseccional registrado nessa etapa, temos a experiência de “Alda”, uma professora negra e migrante nordestina em São Paulo, que divide o tempo entre a docência, o trabalho como costureira e a criação do filho. Os atravessamentos dos marcadores raciais, sociais e de gênero na trajetória dessa docente são apresentados por Carvalho (1999) como historicamente importantes na desconstrução do ideal da professora branca, de classe média e devota ao cuidado infantil. Isso porque vimos, na análise do artigo *A História de Alda: ensino, classe, raça e gênero*, que a professora não demonstrava envolvimento afetivo com seus(suas) alunos(as), não se ocupava com questões de controle disciplinar e tampouco concebia o magistério como “missão”. Isso provavelmente se devia, segundo Marília Pinto de Carvalho, à condição de Alda enquanto mulher negra e nordestina, migrante em São Paulo, como tantos outros conterrâneos que buscavam o Sudeste por melhores condições de vida.

A relação entre as origens étnico-raciais de Alda e a sua postura docente estaria nas históricas dificuldades impostas pela discriminação racial na sociedade brasileira, especialmente no mercado de trabalho – discriminação sentida pela professora principalmente na relação cotidiana com seus/suas colegas docentes. Por razões como essas, as escolhas de Alda seriam mais restritas tanto no acesso a uma boa formação educacional quanto em poder separar a vida profissional da familiar. Assim, a separação entre esfera privada e profissional

era um dos aspectos mais caros à professora, pois, segundo Carvalho (1999), a tradicional convergência entre docência e cuidado materno/infantil atua de forma distinta sobre as mulheres negras. A autora atenta para o estigma do trabalho doméstico pesando sobre as mulheres negras, sendo que tal estigma faz com que Alda consiga impor limites claros entre a dedicação à sua família e a responsabilidade de instruir seus(suas) alunos(as).

A postura docente de Alda pode constituir uma referência na problematização da história das relações étnico-raciais e de identidades de gênero na docência. Com isso, sugere-se alguns questionamentos como ponto de partida da problematização: em que medida a evitação do debate sobre racismo nas escolas contribui para preservar historicamente a associação entre a docência negra e o trabalho doméstico? O segundo questionamento nos remete a fenômenos característicos da trajetória de negros(as) nordestinos(as) como Alda, a exemplo das migrações e das profissões que os estigmatizam socialmente; logo, considerando que essas experiências ajudaram Alda a se distanciar das práticas pedagógicas de “cuidado infantil”, como elas poderiam contribuir na promoção de identidades docentes alternativas à cultura da vocação ou “missão de vida”?

Também cabe discorrer a respeito da importância que as questões performativas têm nos trabalhos dessa etapa, em especial naqueles que dizem respeito às situações de ludicidade e disciplinamento nas rotinas escolares pesquisadas – situações marcadas pelas chamadas “descontinuidades” na repetição da norma heterossexual, o que nos remete a possibilidades de visibilidade de outras identidades sexuais e de gênero. No caso relatado por Ferrari e Almeida (2012), a análise de ocorrências de indisciplina escolar que eles propõem pode estimular novos olhares sobre como a sexualidade é historicamente construída enquanto intrusiva, violenta e estranha ao currículo.

No tocante aos estudos de Picchetti e Seffner (2017), podemos sugerir discussões sobre como a pressuposição da heterossexualidade é construída historicamente junto ao público dos Anos Iniciais; isso foi pensado a partir da ideia de “descontinuidade” histórica, concebida por Michel Foucault (2008), ou, nas palavras daqueles(as) autores(as), da interrupção da “naturalidade da enunciação da norma” heterossexual (PICCHETTI; SEFFNER, 2017, p. 735). Portanto, se as descontinuidades são momentos propícios para novas histórias no campo da performatividade de gênero e sexualidade, seria interessante ao ensino de História o registro e a problematização dessas situações.

Tendo em vista a dimensão histórica das chamadas “descontinuidades”, identificamos, na proposta de trabalho de Silva Jr., Fernandes e Faustino (2016), subsídios para uma proposta de intervenção didática no ensino de História. As declarações dadas por professores(as) ao

serem entrevistados(as) pelos(as) autores(as) do artigo revelam a instabilidade que, segundo Butler (2018), também é constitutiva da norma heterossexual. Como vimos na análise do artigo *Entre os ditos e os interditos: representações de professores e professoras do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade*, a falha na reiteração da heterossexualidade fica clara quando a suposta “naturalidade” dessa prática precisa ser explicada. Isto é, ao precisarem situar as *performances* LGBTQIA+ no lado oposto do que é considerado “natural” (ou seja, a heterossexualidade), as declarações denunciam a artificialidade dessa crença, pois o “natural” precisa ser reafirmado, não está pressuposto.

Pensando no potencial problematizador das declarações docentes no artigo de Silva Jr., Fernandes e Faustino (2016), elaboramos uma sugestão para discutir como, historicamente, as instabilidades na norma heterossexual se processam entre docentes dos Anos Iniciais. Para tanto, recorreremos a um fato recente ocorrido no país e que é um exemplo de *performance* homoafetiva. O fato em questão se passou na Bienal do Livro do Rio de Janeiro, em setembro de 2019. A prefeitura dessa cidade emitiu uma ordem de recolhimento do livro *Vingadores: a cruzada das crianças*, um compêndio de histórias em quadrinhos (HQs) sobre alguns dos personagens da editora norte-americana Marvel. A história que foi alvo da prefeitura se refere a um casal de heróis adolescentes e *gays*. Nela, os personagens “Wiccano” e “Hulking” aparecem em um dos quadrinhos se beijando (GRINBERG; RISTOW, 2019). A publicação, que foi lançada nos Estados Unidos em 2012 – e chegou ao Brasil em 2016 –, teria sido a primeira em que o casal, já tido como assumidamente *gay*, se beija (REVISTA GALILEU, 2019).

O autor da presente dissertação pensou ser a atitude da prefeitura em relação ao beijo *gay* da HQ um exemplo do que Judith Butler (2003) considera como tentativa de ocultação do caráter performático do gênero. Ou seja, com esse ato político de censura, a prefeitura carioca vem no socorro da heterossexualidade enquanto efeito da única referência social e culturalmente consentida de gênero³⁶. Esse ato seria um fator que contradiz a percepção da heterossexualidade como uma referência comum a todos os sujeitos generificados. Isso porque a continuidade pressuposta entre a identificação com um gênero e o se sentir atraído pelo oposto é rompida pela *performance gay* da HQ. O gesto figurado na revista e destacado pela mídia gera a ação reguladora do poder público municipal, restituindo a norma heterossexual.

Na concepção de Butler (2003), é onde as práticas reguladoras “falham” em incutir a

³⁶ Butler (2003, p. 38) se refere ao caráter regulador do gênero que tenta unificar sob uma única estrutura as dimensões do “sexo, gênero, prática sexual e desejo”. Isto é, um todo coerente que pressupõe a simetria entre todos esses aspectos, prescrevendo o caráter binário do gênero e a sexualidade como um efeito imediato de um deles.

relação contínua entre sexo, gênero, prática sexual e desejo que reside as possibilidades de subversão da heterossexualidade compulsória. Sendo assim, a repetição da gestualidade heterossexual nunca se apresenta sem descontinuidades, e as ações que visam ocultar as falhas acabam por denunciar o caráter compulsório – e, portanto, fictício ou artificial – da normatividade de gênero. Logo, interessa o ato envolvendo a tentativa de recolhimento das HQs, no que ele denuncia de subversivo, criando a chance da emergência de *performances* sexuais e de gênero rompendo com a pressuposição da heterossexualidade.

É tal pressuposição que queremos problematizar na declaração do professor sobre os beijos *gays* no estudo de Silva Jr., Fernandes e Faustino (2016). Por isso, sugerimos o recurso ao acontecimento do beijo *gay* na HQ enquanto um meio que dimensione historicamente a concepção sobre o que é “natural” em termos de experiências generificadas. Aquela declaração talvez possa servir de exemplo para a produção de um módulo em uma formação continuada docente, visando refletir sobre até que ponto as prescrições que disciplinam os afetos dos(as) jovens nas salas de aula, recreios e outros momentos escolares não seriam reflexo das nossas próprias concepções em gênero e sexualidade. Por fim, queremos, com esta reflexão, apresentar alternativas no ensino de História, as quais contemplem a proposta de Picchetti e Seffner (2017, p. 735) de “explorar e minar os caminhos pelos quais a recusa tácita da homossexualidade é construída e reiterada”.

4 ANÁLISE DOS ARTIGOS DO PÚBLICO-ALVO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

O quadro abaixo compreende os artigos obtidos da segunda etapa do Ensino Fundamental. Eles abrangem o período de publicações da década de 2010, autorias, áreas de conhecimento das(os) pesquisadoras(es), além da relação das principais características do objeto de suas pesquisas.

Quadro 6 – Público-alvo “Anos Finais do Ensino Fundamental”

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
<i>Sexualidade: uma discussão com pais, alunos e professores da 7ª série da Escola Albert Einstein de Jaciara sobre o Tema Transversal Sexualidade</i>	2010	Nélida Gloria Maneiro Rodriguez	Educação	Representações docentes, discentes e de responsáveis das(os) estudantes
<i>“Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as</i>	2014	Tiago Duque	Educação	Identidades e representações docentes
<i>Educação Histórica, PIBID e gênero</i>	2017	Janai Harin Lopes	História	Identidades e representações docentes
<i>Expressão e identidades de gênero, e orientações sexuais: contribuições de uma oficina do PIBID da História da UFSM</i>	2018	Eduardo Alberto de Almeida	História	Identidades e representações discentes
<i>Gênero e diversidade no PIBID História: Relatos de experiência</i>	2017	Soraia Carolina de Mello e Jair Zandoná	História	Identidades e representações docentes e discentes
<i>Gênero e empoderamento feminino na sala de aula: uma oficina no PIBID História</i>	2018	Rafael Dalyson dos Santos Souza, Jéssica Naiara Silva e Rosemere Olimpio de Santana	História	Identidades e representações docentes e discentes

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
<i>Gênero na escola: um estudo de caso</i>	2013	Sollange Alves Ribeiro Santos, Tathiane Gualberto Rocha e Maria Geralda de Almeida Moreira	História	Identidades e representações docentes e discentes
<i>Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID</i>	2016	Caroline Jaques Cubas e Luciana Rossato	História	Identidades e representações docentes e discentes
<i>Educação, gênero e sexualidade no cotidiano de Arapiraca – Alagoas</i>	2008	Janaina Cardoso de Mello	Proposta interdisciplinar - Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências	Identidades e representações docentes
<i>Um Discurso sobre Gênero nos Currículos de Ciências</i>	2007	Elizabeth Macedo	Ciências da Natureza	Livro Didático
<i>O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História</i>	2007	Cristiani Bereta da Silva	História	Livro Didático
<i>Um bocado de sexo, pouco de giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade</i>	2011	Fernando Seffner	Educação	Identidades e representações docentes e discentes

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

Contribuições do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Os artigos do público-alvo Anos Finais do Ensino Fundamental se caracterizam pelo predomínio de abordagens no campo do ensino de História, objetivo último desta pesquisa. São sete artigos com abordagens específicas no ensino de História e, dentre estes, seis são iniciativas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). O PIBID é um programa federal dedicado a promover o envolvimento do estudante de licenciatura com o seu futuro ambiente de trabalho – ou seja, a escola – já a partir da metade do curso que estiver

frequentando. O programa visa que o licenciando beneficiado pela bolsa se aprofunde na realidade da escola pública, de modo a contribuir com propostas pedagógicas que a qualifiquem, ao mesmo tempo em que aprende com os profissionais e a comunidade escolar. Levando em conta o número de intervenções do PIBID nessa etapa formativa, acreditamos serem necessárias algumas considerações a respeito do programa antes de tratarmos das outras informações no quadro acima.

O público-alvo dos Anos Finais do Ensino Fundamental é o que reúne o maior número de experiências do PIBID em relação às outras etapas formativas contempladas pelo programa. Buscamos entender as razões dessa diferença em estudos dedicados a analisar características específicas dessa etapa de ensino. Características que possam ter demandado uma maior preocupação ou atenção por parte dos núcleos de pesquisa engajados na iniciativa governamental. Entre os resultados da busca, encontramos o artigo *Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual* de Davis *et al.* (2013). As autoras do estudo discorrem acerca dos principais elementos que permitiram o atual formato dessa fase da Educação Básica, incluindo dados comparativos com outras etapas, além de percentuais de evasão, repetência, matrículas discentes, entre outros.

Entre os aspectos dos quais decorrem os problemas citados, estaria a falta de sintonia entre o que se pesquisa sobre jovens dos Anos Finais do Fundamental e as práticas pedagógicas que tratam de currículo, didática e organização escolar (DAVIS *et al.*, 2013). Os artigos dedicados às experiências pibidianas nos levam a crer, contudo, que sua proposta tenta conciliar questões específicas envolvendo culturas juvenis e ensino regular³⁷. Em outras palavras, as experiências que analisamos se debruçaram sobre temas que se apresentam de forma insistente entre jovens escolares, como aspectos relativos ao enfrentamento do assédio sexual, preconceitos contra LGBTQIA+, além de estereótipos de gênero (SEFFNER, 2016)³⁸.

Também entendemos que seria importante pensar sobre os reflexos que iniciativas como o PIBID poderiam provocar no desejo de permanência na escola se formos considerar que são os Anos Finais do Ensino Fundamental, de acordo com Davis *et al.* (2013), os que apresentam os maiores índices de evasão registrados na Educação Básica. Ao abordar temas relacionados

³⁷ As culturas juvenis compreendem, segundo Martins e Carrano (2011), manifestações pelas quais diversos grupos de jovens expressam questões identitárias e de pertencimento de acordo com a ação que sofrem por parte de padrões sociais estabelecidos. As culturas juvenis se caracterizam por reagir a tais padrões através de estratégias que chamem a atenção para os problemas ou demandas das(os) jovens.

³⁸ Embora os estudos que encontramos relacionando culturas juvenis e escolas sejam dedicados ao Ensino Médio, os artigos sobre PIBID nos Anos Finais do Ensino Fundamental apresentam resultados que demonstram que as questões sobre sexualidade verificadas na etapa secundária já se manifestam na anterior. Portanto, as iniciativas pibidianas contribuem também no preenchimento de possíveis lacunas na investigação sobre as expressões de sexualidade e gênero nos Anos Finais do Ensino Fundamental.

às “transformações biológicas, psicológicas, emocionais e sociais” que caracterizariam os adolescentes dessa etapa (MEC, 2018, p. 60), as pesquisas do PIBID vêm ao encontro do que tem sido discutido sobre as demandas do público jovem brasileiro. Demandas que excedem o que é definido nos conteúdos formais das disciplinas e podem fazer a diferença em suas expectativas quanto à relevância em permanecer na escola. Isso considerando também as discrepâncias que afetam essas(es) jovens na transição entre os currículos dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental (DAVIS *et al.*, 2013).

Portanto, as experiências pibidianas que iremos conhecer realizam abordagens no ensino de História privilegiando noções importantes ao exercício da cidadania, como equidade de direitos entre os gêneros, discussões sobre preconceitos, bem como construções identitárias na esfera sexual. Mas o que torna as intervenções didáticas do PIBID mais relevantes e atuais para o ensino de História talvez seja o fato de elas se realizarem em meio a um contexto político e cultural hostil à liberdade de ensinar. Daí a importância das propostas das oficinas com estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, pois visam sensibilizá-los para a valorização da escola como lugar da diferença e do debate de ideias no espaço público.

4.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS REUNIDAS SOBRE O PÚBLICO-ALVO ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Já destacamos anteriormente a contribuição dos trabalhos do PIBID para o ensino de História nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Agora, discorreremos acerca do perfil das abordagens adotadas no conjunto das pesquisas, assim como também as(os) autoras(es) de referência mais representativas nesses trabalhos. Além de sabermos que nessa etapa predominam pesquisas no ensino de História, também devemos destacar uma iniciativa interdisciplinar e uma proposta de discussão transversal das questões sexuais e de gênero com a comunidade escolar. A proposta apresentada por Mello (2008)³⁹ realiza uma abordagem interdisciplinar entre os componentes curriculares de História, Língua Portuguesa, Geografia e Ciências. A opção pela interdisciplinaridade visou intensificar as possibilidades de experiências no campo da sexualidade, relacionando-as com as noções de prazer, saúde e bem-estar coletivo.

Quanto à proposta de discussão das questões de gênero e sexualidade como tema transversal, Rodriguez (2010) trabalha diretamente com alunas(os) de uma sétima série⁴⁰ e

³⁹ Ver, no Quadro 1, os dados do artigo *Educação, gênero e sexualidade no cotidiano de Arapiraca – Alagoas*.

⁴⁰ Atual oitavo ano após a Lei n. 11.274/06 (BRASIL, 2006), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) definindo o Ensino Fundamental como uma etapa de nove anos de duração. Ver MEC (2009, p. 6).

suas/seus responsáveis. A autora quis conhecer o quanto eles – vinculados a uma instituição particular de ensino em um município de Mato Grosso – estão familiarizados com a temática sexual e de gênero. Os resultados indicam o pouco conhecimento em relação ao tema e uma defesa feita pelas(os) responsáveis de que o assunto seja restrito ao âmbito privado da família.

Dos três artigos classificados como pertencentes à área da “Educação” (isto é, sem relação com um componente curricular específico), dois compreendem mais de um público-alvo; a pesquisa de Duque (2014) – cujas experiências na Educação Infantil já foram abordadas no capítulo que corresponde a essa etapa – também é comentada neste capítulo, sendo que o trabalho com os Anos Finais foi desenvolvido junto a uma organização não governamental (ONG) voltada à saúde sexual e reprodutiva. O artigo de Seffner (2011b) inclui também experiências com o público-alvo “Ensino Médio”, as quais serão contempladas no capítulo seguinte. Analisaremos cenas escolares registradas pelo autor relacionadas às representações de responsáveis e docentes sobre identidades sexuais e de gênero de estudantes.

Temos um artigo no ensino de História compreendendo os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Trata-se de uma experiência do PIBID relatada por Cubas e Rossato (2016). Devemos registrar, também, dois trabalhos de investigação de livros didáticos. O primeiro é no ensino de História, e foi realizado por Cristiani Bereta da Silva (2007). Já a pesquisa de Elizabeth Macedo (2007) também se dedica aos livros didáticos, mas no campo das Ciências da Natureza. Devemos salientar que as investigações de Silva e Rossato apresentam em comum análises que buscam entender discursos normalizadores de gênero amparados em preceitos de cientificidade. Isto é, elas problematizam produções textuais que demonstram a persistência de representações estereotipadas de homens e mulheres, embora as autoras ponderem que há mudanças nesse sentido em comparação a obras anteriores.

À exceção das investigações referentes aos livros didáticos, todas as demais são dedicadas a discutir e problematizar identidades docentes e discentes. No entanto, se a análise das representações dos livros didáticos não são resultado de questões apresentadas diretamente a estudantes e professoras(es), por outro lado, elas vêm ao encontro de situações vividas nas experiências do PIBID. Situações nas quais as(os) pesquisadoras(es) constataram a pouca representatividade da temática sexual e de gênero nos livros didáticos; ou, na melhor das hipóteses, abordando apenas os casos de mulheres “excepcionais” na história, e ainda assim tangencialmente (CUBAS; ROSSATO, 2016). Contudo, tanto as análises dos livros didáticos quanto às experiências pibidianas indicam oportunidades de problematização histórica precisamente a partir das lacunas identificadas nessas abordagens. Lacunas que podem ser lidas como silenciamentos ou distorções reforçando hierarquias entre identidades sexuais e de

gênero.

Autoras(es) de referência mais recorrentes nos Anos Finais do Ensino Fundamental

Relacionamos abaixo as(os) autoras(es) que mais se destacam nessas obras. A seguir, comentamos o que suas contribuições representam para o perfil das problematizações em gênero e sexualidade dos Anos Finais do Ensino Fundamental.

Quadro 7 – Autoras(es) 2

AUTOR(A) DE REFERÊNCIA	NÚMERO DE ARTIGOS EM QUE É CITADA(O)
Guacira L. Louro	8
Joan Scott	5
Berenice Bento Jimena Furlani Judith Butler Michel Foucault	2

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

Os trabalhos deste público-alvo concentram-se em abordagens visando a historicização das representações sexuais e de gênero produzidas por comunidades escolares. Guacira L. Louro é destaque nos trabalhos referentes ao PIBID porque as situações pedagógicas que o programa propõe são repletas do que a autora chama de “imprevistos” em discussões sobre gênero e sexualidade com estudantes⁴¹. Isto é, momentos em que emergem manifestações da sexualidade não condizentes com o disciplinamento preconizado pelas instituições escolares. Também devemos destacar as reflexões de Louro quanto ao problema do trato insuficiente das questões sobre desigualdade de gênero na escola, aspecto que atravessa a maioria das experiências de sala de aula e análises de livros didáticos aqui registradas.

Quanto à Joan Scott, ela confere embasamento à historicização das questões sexuais e de gênero realizada em cinco das seis experiências pibidianas. Já a autora Berenice Bento é uma referência nas discussões sobre reconhecimento da diversidade sexual e de gênero na Educação Infantil e nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Entre as contribuições de Bento está a crítica que faz dos discursos que pressupõem a convivência “lado a lado” na escola entre diversidade e igualdade dos sujeitos “heterossexualizados” (BENTO, 2011). Isto é, o trato que a escola faz da diferença como algo acessório e tolerável sob a heterossexualidade hegemônica. Bento destaca a diferença como constitutiva das próprias relações sociais, denunciando assim

⁴¹ Esses “imprevistos” seriam atitudes que surgem nos contextos escolares e não demonstram plena conformidade com o intuito das instituições em fixar identidades a partir da matriz binária homem/mulher. Sobre esse aspecto, ver Louro (2018, p. 31-32).

os artifícios discursivos que a situam no campo do “estranho” das identidades sexuais e de gênero. Ao concluir que esses fatores apontam, na verdade, que o “estranho é ser igual” (BENTO, 2011, p. 556), a autora nos ajuda a entender os momentos em que a diferença emergiu nas experiências analisadas e as dificuldades enfrentadas pelas(os) pesquisadoras(es) e estudantes ao lidarem com ela.

Jimena Furlani (2016) é lembrada em sua contribuição para o questionamento do discurso da chamada “ideologia de gênero”⁴². Seu texto vem ao encontro da inquietação sentida por professoras(es), bolsistas e outros pesquisadores diante das resistências que encontraram à abordagem de gênero e sexualidade, principalmente, por parte de responsáveis dos estudantes. O escrito da autora constitui um subsídio para o enfrentamento das distorções sobre as questões de gênero reveladas nos artigos dessa etapa. No que diz respeito à Judith Butler, a autora é lembrada quando se questiona o sexo enquanto um elemento legitimador dos discursos biologizantes sobre as diferenças entre homens e mulheres. Macedo (2007) recorre à Butler para investigar como a chamada “ciência escolar” lida com estes discursos e seus efeitos nas posições de sujeitos masculinos e femininos.

As(os) autoras(es) de referência aqui apresentadas(os), embora não sejam citadas(os) em todos os artigos, no nosso entender, oferecem subsídios teóricos que abrangem o conjunto dos artigos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Ou seja, todas(os) têm alguma contribuição para o entendimento dos problemas vivenciados nessa etapa formativa. Apenas o autor Michel Foucault não foi comentado por entendermos que suas ideias já foram discutidas em capítulos anteriores, não apresentando diferenças substanciais entre as reflexões de cada público-alvo.

Relação de artigos do público-alvo Anos Finais do Ensino Fundamental

Educação Histórica, PIBID e Gênero

A autora Janai Harin Lopes, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), apresentou uma proposta de trabalho realizada no âmbito do Programa Institucional de Bolsas

⁴² A expressão “ideologia de gênero”, embora revele um caráter vago para efeito de conhecimento dos estudos de gênero (FURLANI, 2016), começou a ser alardeada por segmentos religiosos, especialmente católicos (SCOTT, 2012). Ela tem sido o eixo de discursos religiosos e políticos visando o desencorajamento de abordagens sobre gênero e diversidade sexual nas escolas. A instrumentalização político-eleitoral da questão por partidos e grupos religiosos conservadores tem gerado uma série de inconvenientes e episódios de assédio moral contra docentes que tentam abordar a temática na Educação Básica.

de Iniciação à Docência (PIBID). A proposta é direcionada ao sétimo ano do Ensino Fundamental de uma escola pública do município de Três Lagoas, Mato Grosso do Sul. A intervenção pedagógica se dispõe a um exercício de problematização da história das mulheres e suas representações no mundo contemporâneo. Para tanto, recorreu-se às aulas expositivas sobre a mulher na história – com destaque para o movimento feminista da chamada “segunda onda” –, além de uma atividade diagnóstica realizada através de uma oficina com as(os) estudantes. O objetivo da oficina foi suscitar entre as(os) jovens a consciência histórica a partir da problematização do seu cotidiano, com foco no enfrentamento das relações desiguais entre os gêneros.

Lopes e a equipe do PIBID com quem atua refletem sobre a função da consciência histórica em sua pesquisa através de Jörn Rüsen. Rüsen (2006, p. 14) concebe a consciência histórica enquanto um “conjunto coerente de operações mentais que definem a peculiaridade do pensamento histórico e a função que ele exerce na cultura humana.” Interessa à autora do artigo a reflexão que Rüsen faz da relação entre consciência histórica e ciência. O autor alemão remete a discussão do estatuto científico da História preconizado no século XIX à necessidade de orientações na vida prática do presente. No campo da aprendizagem histórica, essas orientações se traduzem na relação entre o conhecimento construído no âmbito da academia e as demandas dos processos de escolarização. Lopes se ancora teoricamente nessa perspectiva quando atenta para as demandas do público com o qual ela interage.

Os aspectos que Lopes entende como necessários a sua proposta de educação histórica são a consideração das vivências prévias dos sujeitos e a produção de um conhecimento histórico coerente com o cotidiano da(o) estudante. Portanto, antes do início das abordagens é explicado à turma o funcionamento da proposta da oficina, bem como o roteiro de atividades a serem realizadas. A equipe de trabalho começa perguntando às(aos) estudantes o que eles sabiam sobre violência contra as mulheres e suas manifestações. As respostas que obteve estavam dentro do esperado, ou seja, violência física e sexual. Contudo, algumas/alguns estudantes acreditam que entre as razões dessa violência está o uso eventual de roupas que consideram “convidativas” ao ato sexual.

É então que o grupo de bolsistas apresenta às(aos) estudantes um folheto explicativo sobre os tipos de violência existentes contra mulheres, com destaque para o assédio sexual. O folheto é resultado de uma campanha iniciada após uma situação de assédio sofrida num contexto de trabalho na televisão. Uma figurinista teria sido assediada por um ator de novela num estúdio de gravação (LOPES, 2017). Além do folheto, é exibido para a turma um vídeo de alguns minutos no qual aparece uma atriz que, através do uso de uma câmera oculta, transita

pelas ruas de Nova York para flagrar/registrar cantadas masculinas. E isso mesmo não estando vestida com roupas consideradas “chamativas” sexualmente.

A etapa seguinte da oficina foi uma aula expositiva sobre a chamada “segunda onda” do movimento feminista do século XX. Ela corresponde às configurações dos movimentos feministas que se seguiram ao fim da Segunda Guerra Mundial. Tratou-se de uma tendência do feminismo caracterizada pela busca do reconhecimento ao direito das mulheres sobre seu próprio corpo, o que implicava em poder decidir sobre ele sem a ingerência dos homens e da cultura patriarcal. Complementando essas etapas, foi apresentada a Lei “Maria da Penha” para a discussão do tema, de modo que as(os) estudantes se inteirassem quanto ao amparo legal existente contra a violência à mulher no Brasil.

A autora conclui que o exercício de problematização das formas de assédio existentes contra mulheres – finalizada com uma breve produção textual por parte da turma – permitiu que as(os) jovens reconsiderassem algumas pré-concepções que tinham acerca da historicidade do corpo feminino. Isto é, a equipe de bolsistas conseguiu incitar as(os) estudantes à reflexão quanto a persistência de atitudes machistas/patriarcalistas em nossa história. Atitudes que se caracterizam pelo exercício do controle sobre o que as mulheres fazem de seu próprio corpo, incluindo a naturalização da violência sexual sob o pretexto das vestimentas que elas estejam usando.

Entre os objetivos alcançados – e que se aproximam da ideia de “consciência histórica” defendida pela proposta – estão a revisão de preconceitos e suas consequências nas redes sociais. Este nos parece o resultado mais importante dessa intervenção pibidiana no ensino de História, pois diz respeito à dimensão da vida prática dessas(es) jovens que mais interfere no universo de representações que constroem de si mesmas(os) e das(os) outras(os). Consideramos que o mérito da oficina apresentada por Janai Harin Lopes foi o de construir uma proposta pedagógica no ensino de História pela qual as(os) estudantes sentiram-se responsáveis em transformar as relações de gênero nas quais estão inseridos. E o trabalho de Lopes vem se somar a um conjunto de esforços no ensino de História pela luta contra práticas sexistas, homofóbicas e misóginas, as quais muitas vezes são atravessadas por marcadores de raça e classe social. E nisto reside a dimensão política do ensino de História articulado às questões de gênero e sexualidade na educação.

Sexualidade: uma discussão com pais, alunos e professores da 7ª série da Escola Albert Einstein de Jaciara sobre o Tema Transversal Sexualidade

A pesquisa é de autoria da pedagoga Nélide Gloria Maneiro Rodriguez (2010). O trabalho de Rodriguez apresenta um diferencial em relação aos demais no sentido de que sua investigação se dirige a uma instituição particular de ensino. Também deve ser considerado o fato de que Rodriguez quer se inteirar sobre o que a comunidade vinculada a essa escola sabe e pensa sobre a temática de gênero e sexualidade. Para a sustentação teórica de seu estudo, a autora apresenta um breve panorama histórico dos estudos sobre sexualidade, destacando aspectos culturais e religiosos influenciando a matriz de percepções e valores na qual o público pesquisado se encontra inserido.

A metodologia da pesquisa caracterizou-se por aplicação de questionários diferenciados entre professoras(es) e responsáveis pelas(os) estudantes da turma de sétima série⁴³ da escola mato-grossense. Enquanto as(os) professoras(es) foram indagadas(os) sobre se abordam as questões sexuais e de gênero como tema transversal, as perguntas dirigidas às(aos) responsáveis pelas(os) alunas(os) não tinham como propósito que definissem o tema. Apenas que discorressem brevemente sobre como o assunto repercute entre elas(es) e suas famílias e o que pensam sobre o tema a ser discutido na escola. De acordo com Rodriguez, metade das(os) docentes responderam que conhecem a proposta de abordagem transversal de sexualidade dos PCNs. Porém, a maioria desse segmento não trabalha o tema em sala de aula.

No que diz respeito às(aos) responsáveis pelas(os) adolescentes da turma, elas(es) tenderam a responder que não costumam falar sobre sexualidade com as(os) filhas(os) embora pensem que não é um assunto difícil de ser tratado com as(os) jovens. As respostas das(os) responsáveis vinculando o tema da sexualidade apenas ao ato sexual revela, segundo a autora, o desconhecimento do assunto por parte das(os) primeiras(os), assim como uma das razões que explica o constrangimento manifesto pelas(os) estudantes quando o assunto é proposto em aula. Por fim, em sua maioria, essas mães e pais acreditam que a educação sexual é um tema que deve estar restrito ao âmbito privado familiar.

Rodriguez conclui que a persistência de mal-entendidos ou ignorância sobre a sexualidade entre professoras(es) e responsáveis de alunas(os) deve ser contornada com a problematização das dúvidas que são apresentadas pelas(os) estudantes. Isso considerando a pouca relevância representada pela insistência na transmissão de conteúdos descolados das

⁴³ Ou oitavo ano do Ensino Fundamental. Ver MEC (2009, p. 6).

demandas da sexualidade.

Educação, gênero e sexualidade no cotidiano de Arapiraca (AL) – PROEXT/MEC e UNEAL

A autora Janaína Cardoso de Mello, vinculada à Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), *campus* de Arapiraca, apresenta uma proposta interdisciplinar envolvendo os componentes curriculares de História, Geografia, Língua Portuguesa e Ciências. A iniciativa é voltada para turmas de sétimas e oitavas séries⁴⁴ do Colégio Estadual Costa Rêgo em Arapiraca. O projeto foi realizado no primeiro semestre de 2007 sob a coordenação do Departamento de História da UNEAL e financiado pelo Programa de Extensão Universitária do Ministério da Educação (PROEXT/MEC). Entre as motivações para a pesquisa relacionadas no artigo está a observação de que os modelos socialmente hierarquizantes de gênero e sexualidade são reproduzidos nos espaços escolares, dificultando sua problematização. O segundo ponto é a dificuldade das(os) educadoras(es) em discutir gênero e sexualidade na escola.

O procedimento metodológico em voltar à atenção para sétimas e oitavas séries se deve, de acordo com Mello, às transformações corporais e às dúvidas sobre sexualidade que começam a se apresentar entre as(os) jovens dessa fase formativa. A autora salienta também a necessidade de problematizar as representações sexuais e de gênero das(os) adolescentes de modo a contemplar a dimensão prática de suas demandas nesse campo de estudo.

O objetivo da proposta interdisciplinar foi promover a reflexão docente a respeito das questões de gênero e sexualidade implicadas na relação das(os) professoras(es) com seus/suas alunos(as). E tal reflexão deveria estar voltada principalmente à função dos conteúdos ministrados na naturalização das diferenças entre homens e mulheres. Essa proposta concretizou-se através de uma oficina de debates e produções textuais. As(os) docentes também promoveram o recurso a produções audiovisuais, textuais e concurso de desenhos que representassem os desfechos das discussões. A ideia foi problematizar o papel desses artefatos midiáticos na produção de discursos de naturalização das diferenças sexuais e de gênero. Os resultados foram organizados em um CD e uma cartilha sobre a relação dos jovens com seus corpos e formas de prevenção a doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Um dos diferenciais do projeto apresentado por Mello é o compromisso com a divulgação do material didático desenvolvido entre outras instituições de ensino e pesquisa. O outro diferencial foi a disposição de produzir um material didático não apenas informativo, mas

⁴⁴ Oitavos e nonos anos do Ensino Fundamental. Ver MEC (2009, p. 6).

também aberto às diversas significações que as(os) jovens da comunidade local atribuem aos seus processos de identificação sexual e de gênero. Isso sem falar na atuação do projeto no sentido de fazer com que as(os) docentes envolvidos nele se tornassem coautores da proposta, tendo em vista seu papel decisivo na orientação das atividades que levaram à produção da cartilha e do CD.

O projeto transcendeu o âmbito de Arapiraca ao ser divulgado no “I Seminário Nacional de Gênero na Universidade Federal da Paraíba”. Outro resultado da repercussão obtida pelo projeto da PROEXT/MEC e UNEAL foi a estruturação de um núcleo de estudos de gênero e sexualidade nessa universidade. Quando de seu surgimento, o órgão propôs-se a promover periodicamente debates sobre essa temática, em especial a história das mulheres, visando, principalmente, fornecer subsídios teórico-metodológicos às produções monográficas das graduações em Pedagogia e História.

Por fim, há que se destacar a importância histórica e política desse projeto, pois seus organizadores não só se propuseram a torná-lo disponível às demandas de diferentes realidades escolares, como também souberam articular os resultados da pesquisa com a criação de uma instituição em prol dos estudos de gênero e sexualidade. E no que toca ao ensino de História, a contribuição do artigo se dá pelas possibilidades oferecidas de problematização ancoradas na interdisciplinaridade, porque a discussão de produções textuais e audiovisuais articuladas entre disciplinas diferentes oferece uma noção das muitas formas pelas quais são construídas representações sexuais e de gênero entre estudantes.

Expressões e identidades de gênero, e orientações sexuais: contribuições de uma oficina do PIBID da História da UFSM

A investigação foi realizada por Eduardo Alberto de Almeida em 2018. Seu objetivo é a discussão de identidades e expressões sexuais e de gênero sob a perspectiva do combate à intolerância e discriminação contra indivíduos LGBTQIA+. O autor não especifica com qual/quais dos Anos Finais do Ensino Fundamental ele trabalha. Almeida inicialmente quis trabalhar a diferença entre conceitos de identidades sexuais e de gênero com as(os) estudantes. O passo seguinte foi promover uma dinâmica em que as(os) estudantes deveriam escrever frases e/ou palavras que conhecessem representando xingamentos contra LGBTQIA+. Elas(es) escreveriam os termos em pedaços de papel e os depositariam dentro de uma caixa.

Após esses passos, as(os) alunas(os) retirariam os pedaços de papel da caixa e os leriam em voz alta para a turma. O objetivo da dinâmica foi averiguar junto com as turmas as situações

nas quais os preconceitos se fazem presentes de forma velada nas relações de gênero no Brasil. São atitudes que, por meio de expressões supostamente cômicas e inocentes, dissimulam práticas discriminatórias. Então, Almeida começou a contextualizar essas práticas, exibindo vídeos sobre a vida de um transexual nos Estados Unidos, além de uma reportagem do programa “Fantástico” sobre homofobia e ódio contra LGBTQIA+ no Brasil. O bolsista divulgou também os números da violência contra LGBTQIA+, de modo que as(os) estudantes conseguissem estabelecer relações entre esses atos e as palavras e expressões de preconceito lidas durante a dinâmica da caixa.

Almeida indica que houve boa receptividade por parte das(os) estudantes à proposta pibidiana. Elas(es) teriam conseguido desenvolver outras leituras a respeito das identidades LGBTQIA+, aprendendo a identificar situações discriminatórias contra elas. Assim como esses debates permitiram que as(os) alunas(os) conhecessem as múltiplas possibilidades de identificação no campo do gênero e da sexualidade, contrariando o âmbito restrito das existências binárias masculino/feminino, heterossexual/homossexual. E por fim, essa iniciativa ajuda o ensino de História a desenvolver um repertório de referências no tempo que confere visibilidade ao público LGBTQIA+ no espaço escolar. Ao mesmo tempo que contribui para desnaturalizar entre as(os) adolescentes a violência que historicamente se abate contra aquele público.

Gênero e diversidade no PIBID História: Relato de experiência

Esta análise se refere a um texto de uma comunicação oral apresentada por Soraia Carolina de Mello e Jair Zandoná no “III Seminário Internacional de História do Tempo Presente”, evento sediado pela Universidade Estadual de Santa Catarina (UDESC) no ano de 2017, *campus* de Florianópolis. A comunicação se refere a uma experiência do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) coordenada pelo curso de História da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). As autoras da comunicação salientaram que a experiência foi um trabalho coletivo envolvendo não só as(os) bolsistas, como também funcionárias(os), estudantes e seus familiares.

Mello e Zandoná (2017) relatam uma oficina desenvolvida na Escola Básica Municipal Herondina Medeiros Zeferino, em Florianópolis, ano de 2016. Essa oficina inicialmente era voltada à discussão da temática sexual e de gênero com docentes e funcionárias(os) da referida escola. No entanto, no decorrer das atividades, ela acabou incluindo também estudantes do segundo ciclo (Anos Finais do Ensino Fundamental). A proposta de trabalho era a discussão da

diversidade no ensino de História na perspectiva dos direitos humanos e de marcadores sociais como religião, relações étnico-raciais, classe, gênero e sexualidade. As(os) bolsistas buscavam conhecer especialmente as percepções dos participantes sobre a temática que aqui nos interessa.

As(os) autoras(es) da comunicação destacam que a inclusão do público do segundo ciclo foi inesperada, pois, como foi explicado antes, a ideia inicial era a participação apenas de funcionárias(os) e professoras(es) da escola. Elas(es) estavam todas(os) reunidas(os) no auditório da escola quando a direção encaminhou à sala turmas do segundo ciclo. De qualquer forma, a participação das(os) estudantes foi surpreendentemente positiva às(aos) bolsistas, pois aquelas(es) demonstraram curiosidade em relação às questões sexuais e de gênero. Assim como as(os) bolsistas puderam testemunhar a ênfase conferida pelas(os) alunas(os) ao problema do diálogo intergeracional relacionado ao debate das questões sexuais.

Entre os objetivos da oficina proposta está o compartilhamento de estratégias no ensino de História que promovam o respeito à cidadania e à diversidade no espaço escolar. Isso tendo em vista o assédio de discursos cerceadores da liberdade de expressão perpetrados por grupos político-religiosos de matriz conservadora. As(os) autoras(es) da comunicação registram também, entre as justificativas da proposta, o problema do tabu da heteronormatividade nos espaços escolares, além da pouca repercussão das discussões sobre existências LGBTQIA+ na historiografia acadêmica.

Considerando o ato inesperado da inclusão do segundo ciclo na oficina, ela teve que ser remodelada para atender a esse público, adiando para um outro momento a discussão conceitual que seria feita sobre gênero e sexualidade com as(os) adultas(os) da escola. Chegou a ser perguntado o que docentes e funcionárias(os) sabiam sobre a temática, mas a inclusão das(os) adolescentes logo levou as conversas para pautas mais informais num primeiro momento, para em seguida adentrar um tema familiar às(aos) jovens: a abordagem do livro didático.

As(os) bolsistas solicitaram às(aos) estudantes que se dividissem em grupos de três e tentassem identificar nos livros situações em que mulheres tivessem destaque. Também pediram que as(os) alunas(os) procurassem saber se havia mulheres envolvidas na produção dos livros, tal como a identificação de personagens ou figuras históricas não heterossexuais nos textos. Segundo as(os) autoras(es), os resultados indicaram a confirmação da norma de que esses sujeitos são, na maioria das vezes, silenciados nas publicações. É interessante que esse aspecto é refletido pelas(os) bolsistas sob a perspectiva dos estudos de Cristiani Bereta da Silva (2007) sobre o livro didático. O artigo em que ela aborda as formas como mulheres são representadas em livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio é um dos trabalhos analisados nesta dissertação.

O foco da oficina passou a ser, então, na observação e problematização das “ausências” de mulheres e LGBTQIA+ em livros didáticos. As(os) bolsistas levantaram questionamentos a respeito da não correspondência entre a presença de mulheres nos mais diversos espaços sociais e sua representatividade nos livros didáticos. Elas(es) também questionaram sobre as possíveis razões que fazem com que mulheres tenham um destaque acessório nessas publicações (através de “boxes” e outros adendos) e homens apareçam mais nos textos principais. O propósito desse exercício problematizador foi mostrar que o livro didático é uma forma específica de se contar a história, sendo que não é “a” história em si, pois a escrita da história envolve interesses e concepções de mundo implícitas nas construções narrativas, incluindo as de livros didáticos.

Os rumos tomados pela oficina acabaram por conduzir sua finalidade a um outro patamar. Isto é, as(os) bolsistas quiseram despertar entre as(os) adolescentes o que as(os) autoras(es) chamam de “sensibilidade” em relação à diversidade de personagens existentes na História. E isso não apenas no campo do gênero e da sexualidade, mas também das relações étnico-raciais, do trabalho urbano e rural, dentre outros. Mas a discussão que Mello e Zandoná consideraram mais relevante em seu trabalho foi referente ao modelo de escola e de ensino de História que se buscava a partir dessas problematizações. Ou seja, propostas de aula que de fato considerassem o reconhecimento das diversidades previsto em legislações educacionais.

Mello e Zandoná destacam o caráter produtivo para as aulas de História do recurso às distintas linguagens disponíveis das culturas de massa como meio de problematizar as representações sexuais e de gênero. Eles afirmam também que há uma ampla gama de materiais sobre existências LGBTQIA+ que poderiam acrescentar os materiais didáticos das escolas, mas não o são também em parte devido às ações cerceadoras de movimentos como o Escola sem Partido (ESP). Acreditamos que a maior contribuição de Mello e Zandoná ao ensino de História está em produzir exemplos de historicização do livro didático. Exemplos que se caracterizam por desnaturalizar as formas como os gêneros são concebidos nas narrativas dessas publicações.

Gênero e empoderamento feminino na sala de aula: uma oficina no PIBID História

Este artigo, escrito por Rafael Dalyson dos Santos Souza, Jéssica Naiara Silva e Rosemere Olimpio de Santana, diz respeito a uma oficina que foi organizada pelo PIBID de História da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), cujo *campus* é localizado no município de Cajazeiras, estado da Paraíba. Ela foi realizada na Escola Dom Moisés Coelho – localizada no mesmo município – com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental. A intervenção didática foi divulgada no “III Seminário Nacional de História e

Contemporaneidades”, realizado na Universidade Regional do Cariri (URCA), município de Crato, Ceará, entre os dias 6 e 9 de março de 2018.

A oficina se propôs a discutir com a turma o conceito de empoderamento feminino visando o reconhecimento pelas(os) estudantes da necessidade de equidade de direitos entre os gêneros. Como recursos metodológicos, as(os) bolsistas recorrem ao uso de charges, imagens e músicas. As(os) pesquisadoras(es) se preocuparam também que a oficina propiciasse nas(os) adolescentes o sentimento de se sentirem parte da resolução de um problema. Através da sequência didática compreendida na oficina, as(os) bolsistas mobilizaram competências relacionadas aos conhecimentos prévios das(os) estudantes, tal como a sistematização e reflexão dos conteúdos ministrados.

O exercício de problematização da oficina começou pela discussão de representações sexuais e de gênero que as(os) jovens reconheceram num primeiro momento. Foram lembrados os hábitos de escrever palavrões ou fazer desenhos nos banheiros com referências ao sexo. Também houve referência à diferenciação do acesso aos banheiros tematizada pelo gênero, assim como as cores para cada um. As(os) bolsistas quiseram com isso refletir com a turma acerca de como esses códigos icônicos e plásticos como símbolos e cores agem no sentido de naturalizar as identidades de gênero na escola.

Em seguida, foi apresentada uma situação ocorrida na mídia televisiva entre uma atriz e apresentadora do SBT (Maísa) e outro apresentador da mesma emissora, Dudu Camargo. O ato foi propiciado pelo apresentador Sílvio Santos, que teve como objetivo “arranjar” um namorado para Maísa. Segundo Souza, Silva e Santana (2018), após o episódio, Maísa publicou no seu perfil na rede social Instagram a necessidade de as mulheres enfrentarem tentativas de assédio. Ao apresentar o caso ocorrido na TV, as(os) bolsistas acreditaram que o recurso a um artefato de mídia de grande repercussão como esse facilitou a problematização de práticas cotidianas marcadas pelo constrangimento das mulheres. Práticas essas que dizem respeito tanto às roupas que vestem quanto à intromissão em seu direito de decidir sobre suas vidas e seus corpos.

A oficina teve como atividade avaliativa a produção de cartazes com a turma. A atividade foi dividida entre grupos de meninos e meninas. Os cartazes deveriam ser montados com frases através das quais as(os) alunas(os) se imaginassem na condição do gênero oposto. As frases deveriam questionar rótulos envolvendo representações do masculino e do feminino. Depois, as(os) alunas(os) teriam que explicar como organizaram os cartazes, as justificativas para a escolha das frases, sua opinião sobre seu trabalho e as dificuldades de meninos e meninas em se colocarem no lugar umas/uns das(os) outras(os).

O desfecho da tarefa foi a apresentação dos painéis pelos grupos. Os painéis das meninas se caracterizaram por mostrar situações em que elas assumem uma série de vantagens/atributos culturalmente consideradas como exclusivas dos homens. Entre elas, está o andar sem camisa, ser intolerante, não ser sentimental etc. Já quando foi o momento dos meninos se apresentarem, eles tenderam a usar frases que persistiam em estereótipos, principalmente, relacionadas ao desejo sexual e ao cuidado com a estética e aparência física. As(os) bolsistas interpretaram os resultados dos painéis como indicativos da força das influências culturais do contexto da região nordestina, no qual atributos como “coragem”, “dureza” e intolerância estão fortemente associados à figura idealizada do homem nordestino.

A contribuição dessa oficina para o ensino de História está na capacidade de articular representações sexuais e de gênero das(os) estudantes em diferentes perspectivas espaço-temporais. Isto é, osicineiros do PIBID conseguiram que os estudantes dimensionassem realidades distintas como as dos espaços escolares e programas de TV em uma mesma proposta problematizadora. Souberam, assim, desenvolver competências de aprendizado histórico pelas quais as(os) alunas(os) puderam situar no tempo a cultura do assédio, como também o enfrentamento de estereótipos impregnados em seu entorno social.

Gênero na escola: um estudo de caso

Este artigo foi escrito por Sollange Alves Ribeiro Santos, Tathiane Gualberto Rocha e M. Geralda de Almeida Moreira (2013). Ao contrário dos demais trabalhos vinculados ao PIBID, este não se fundamenta em uma oficina. A iniciativa é um subprojeto de nome “Convivendo com a Diversidade, Construindo Cidadania”, vinculado ao curso de História da Universidade Estadual de Goiás (UEG), *campus* Iporá. O subprojeto começou a ser desenvolvido no Colégio Estadual Osório Raimundo de Lima a partir de agosto de 2012 e foi dedicado à análise das representações sobre hierarquias de gênero entre estudantes, docentes e equipe diretiva da escola. A metodologia baseou-se em entrevistas realizadas com o público citado, assim como a descrição das experiências adquiridas pelas bolsistas durante seus contatos com a escola.

O subprojeto foi dividido em três eixos temáticos: gênero, diversidade cultural e violência. Os grupos de bolsistas se dividiram entre as atividades com as(os) docentes e estudantes no turno da manhã e vespertino, enquanto que no contraturno dedicavam-se aos estudos teóricos de fundamentação das pesquisas e dimensão pedagógica do subprojeto. A dimensão pedagógica seria uma peça teatral com alunas(os) do nono ano do Ensino

Fundamental. A peça foi a culminância da análise das representações sobre diferenças entre homens e mulheres obtidas das entrevistas e observações do cotidiano estudantil. Pelos resultados, foi possível perceber a naturalização de representações que atribuem características inatas aos gêneros masculino e feminino.

O trabalho de Santos, Rocha e Moreira (2013) oferece uma contribuição especial ao ensino de História, porque as autoras afirmam que o maior propósito da pesquisa foi produzir relatos de experiência. E como à época da escrita do artigo o subprojeto ainda estava em andamento, é possível entender o porquê as autoras anunciaram o registro de relatos como uma prática a ter desdobramentos futuros. Os relatos de experiência são considerados por esta dissertação um dos principais recursos no auxílio ao desenvolvimento de metodologias no campo do gênero e da sexualidade.

Imperativos de um tempo presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID

Este artigo foi escrito por Caroline Jaques Cubas e Luciana Rossato (2016). As autoras relatam uma oficina do PIBID do curso de História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC). A pesquisa foi realizada na Escola Estadual Simão José Hess, em Florianópolis, no ano de 2014. Como este trabalho envolveu também o público-alvo do Ensino Médio, nos deteremos aqui apenas à oficina produzida pelas(os) bolsistas com uma turma de 9º ano do Ensino Fundamental da escola. Entre os objetivos propostos pelas(os) pesquisadoras(es) estavam a descrição das atividades realizadas com as(os) estudantes, além dos resultados obtidos com a oficina. O segundo objetivo que identificamos nessa análise é uma reflexão conceitual que justifica as diretrizes teóricas e os procedimentos metodológicos das intervenções didáticas adotadas.

As autoras refletem sobre as questões sexuais e de gênero em relação com o que François Dosse (2012, p. 15) chama de “indeterminação do tempo presente”. Isto é, considerando o caráter inconcluso das escolhas e experiências que vivemos no agora, enquanto historiadores somos levados a tentar entender como essas dificuldades foram vividas por sociedades passadas. Cubas e Rossato (2016) entendem que tal perspectiva permite que as questões de gênero vividas no presente possam ser concebidas como construídas no tempo. Isto significa as aulas de História poderem dimensionar as vivências dos sujeitos generificados em um espectro temporal mais amplo de referências. Referências que constituiriam exemplos de outras existências sexuais e de gênero na História.

As autoras afirmam que seus estudos na teoria da História buscam evitar o privilégio de “conhecimentos considerados socialmente válidos” (CUBAS; ROSSATO, 2016, p. 219). Ou seja, as narrativas históricas que terminam por cristalizar posições e/ou atributos dos sujeitos no tempo, como no caso das questões de gênero. Elas também ancoram seus estudos nas concepções de Barca (2004) sobre oficinas no ensino de História. Barca afirma que o passado deve estar em relação com a problematização do presente visando uma perspectiva de futuro. As autoras também consideraram a necessidade da análise de fontes e promoção de atividades que permitissem percepções plurais do passado por parte das(os) jovens.

Considerando as condições antes mencionadas, as autoras descrevem a oficina voltada à turma de nono ano da escola Simão José Hess. A proposta apresentada foi discutir com as(os) educandas(os) trajetórias de mulheres a partir da chamada “Era Vargas” (1930–1945) até os nossos dias. Foram seis aulas divididas em duas semanas, sendo que a metodologia adotada contou com aulas expositivo/dialogadas, uso de datashow, além de análise de documentos. O foco da abordagem direcionou-se às lutas pelo direito ao voto das mulheres e sua representação nas mídias. Para o estudo desse recorte histórico das relações de gênero, recorreu-se a um periódico dos anos 1930 (“Jornal das Moças”) e ao Código Eleitoral de 1932.

A atividade propiciou o registro de uma situação caracterizada por marcadores de raça e gênero, que foi a relação entre o movimento sufragista no Brasil e o caso da primeira mulher negra a ser eleita para um cargo legislativo no estado de Santa Catarina. As(os) bolsistas registraram que meninas demonstraram maior interesse pelas aulas expositivas, enquanto os meninos estavam envolvidos em “conversas paralelas”, aparentemente, indiferentes ao conteúdo trabalhado em aula. Elas também comentaram as reações das(os) estudantes sobre a visualização e comparação de peças publicitárias dos anos 1930 e atuais, cujo tema eram mulheres. As(os) bolsistas afirmaram que as(os) alunas(os) – inclusive meninas – tenderam a reproduzir concepções de “cunho sexista”⁴⁵ durante as discussões sobre os anúncios. Como exemplos de declarações sexistas na oficina, temos meninos dizendo que “o homem sabe dirigir melhor do que a mulher” e “o que é bonito é para ser mostrado” (CUBAS; ROSSATO, 2016, p. 221). E no caso das meninas, elas disseram que “há mulheres que querem aparecer mais do que outras” (CUBAS; ROSSATO, 2016, p. 222).

Por outro lado, as(os) jovens identificaram não haver indígenas nos anúncios. E os

⁴⁵ Caroline Cubas e Luciana Rossato destacam algumas declarações sexistas dadas por estudantes, tanto meninos quanto meninas. Alguns meninos disseram que “o homem sabe dirigir melhor que a mulher” e “o que é bonito é para ser mostrado” (CUBAS; ROSSATO, 2016, p. 221). Já algumas meninas comentaram que há mulheres “que querem aparecer mais do que outras” (CUBAS; ROSSATO, 2016, p. 222).

bolsistas concluíram que a maior percepção que as(os) adolescentes têm hoje das questões de gênero se deve aos movimentos feministas difundindo informações a respeito. Esse trabalho de problematizar silenciamentos de mulheres na história ajudou os bolsistas homens a relembrem como a falta de discussão sobre esse tema marcou suas próprias trajetórias escolares. E quanto às trajetórias pregressas das bolsistas, elas comentaram sobre a pouca representatividade das mulheres nos materiais didáticos com que tiveram contato, bem como a imposição cultural de condutas que seriam mais “adequadas” às meninas. E por fim, Cubas e Rossato também apontam a persistência nos livros didáticos de uma visibilidade “acessória” das mulheres, a despeito de avanços registrados em publicações dos últimos anos.

Podemos concluir que o artigo de Cubas e Rossato nos ajuda a perceber a dimensão histórica das questões sexuais e de gênero no conjunto de todos os artigos analisados. Isto é, o trabalho das autoras nos permite entender a historicidade das representações de gênero e sexualidade em áreas bem diferentes das humanas, como a saúde e as exatas, por exemplo. Dizemos isso porque até então estávamos em dúvida quanto às possibilidades de historicizar situações aparentemente tão desconectadas do ensino de História, como artigos sobre Matemática, Psicologia e Enfermagem. Ao considerarem que as questões sexuais e de gênero se impõem sobre o presente – tornando-o indeterminado –, as autoras nos levam a compreender que tal indeterminação não reconhece fronteiras disciplinares, pois ela se traduz em inquietações que compreendem os mais diversos matizes das relações de gênero, e estes não tem como ser concebidos fora de sua construção no tempo.

O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de História

O artigo é escrito por Cristiani Bereta da Silva (2007) e está voltado aos estudos que realizou em livros didáticos dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O objetivo de Silva é investigar os modos pelos quais as relações de gênero, as mulheres e os chamados “papéis sexuais” são introduzidos como saberes escolares nos livros didáticos. A autora analisa livros didáticos de 5ª e 8ª séries⁴⁶. Os livros pertencem à coleção “Nova História Crítica”, de Mário Schmidt.

Inicialmente, a autora traça um breve panorama da produção didática no Brasil entre os séculos XIX e o XX, comentando os diferentes fins aos quais essas publicações se destinaram

⁴⁶ Correspondem hoje ao 6º e 9º ano do Ensino Fundamental.

nos processos educacionais. Depois ela aborda as políticas públicas voltadas ao livro didático surgidas a partir dos anos 1980, como resultado das transformações sociais e políticas promovidas por movimentos sociais no campo feminista e, mais tarde, dos estudos de gênero. A ação desses movimentos – que remonta os anos 1960 e 1970 – resultou em reformas curriculares na década de 1980, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e no Programa Nacional do Livro Didático na segunda metade dos anos 1990.

Porém, a despeito de todas essas mudanças nas políticas públicas voltadas aos livros didáticos, Silva considera que os livros preservam os marcos cronológicos da história linear e quadripartite de tradição europeia. Isso significa a persistência de uma concepção evolutiva dos processos históricos nessas obras. Está na matriz desses princípios científicos concepções biologicistas das trajetórias dos sujeitos históricos, crítica que é feita por Silva ao longo de sua análise. A autora aponta que, embora as publicações didáticas das últimas décadas venham apresentando um destaque maior à representação feminina, ela ainda é abordada de maneira tangencial, acessória, principalmente, na forma de apêndices ou “boxes” explicativos. E esse formato de apresentação acaba por situar o protagonismo feminino enquanto uma excepcionalidade nos processos históricos, relacionado a grandes feitos e separado da narrativa dos textos “principais”.

Ao abordar os livros que, à época da escrita do artigo, eram classificados conforme o antigo sistema seriado de ensino, ela identifica um que se tornou muito popular entre professoras(es) de História no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, tendo obtido inclusive alguma repercussão midiática. As obras pertencem à coleção já mencionada no início desta análise – “Nova História Crítica” –, sendo que elas se caracterizam pela diversidade de textos e principalmente imagens, todos elaborados com uma linguagem marcadamente irônica ou debochada presente em comentários e caricaturas especialmente produzidas para o livro. Silva também comenta sobre as impressões favoráveis de um professor de História, que alegou a facilidade da linguagem dessa obra, sem textos considerados tediosos pela maioria das(os) estudantes.

Por outro lado, a autora argumenta que, embora Schmidt tenha assumido a linguagem crítica de suas obras mesmo diante de contestações, seus livros não destoam tanto dos “conteúdos da História ditos ‘tradicionais’” (SILVA, 2007, p. 233). Isto é, a coleção não deixa de ter um lastro em narrativas tradicionais e lineares da história eurocêntrica e masculina. Cristiani Silva destaca que os textos de Mário Schmidt são marcados por discursos biologizantes das diferenças entre homens e mulheres, ainda que façam referências às desigualdades de gênero. Os argumentos biologizantes se fazem presentes principalmente

quando o autor justifica os processos de divisão das relações de trabalho na pré-história pelo critério de gênero.

Segundo Silva, Schmidt enfatiza aptidões naturais como força física enquanto diferencial a conduzir homens à caça e mulheres para a agricultura e o cuidado de crianças e idosos. Isso desconsiderando as diversas formas pelas quais as relações entre masculino e feminino se configuraram no tempo. As perspectivas abordadas sobre homens e mulheres no livro “Nova História Crítica” seriam, portanto, continuadoras de uma visão que sustenta ideologicamente a ascendência de homens sobre mulheres, naturalizando critérios relativos à biologia como argumentos suficientes para a explicação da dominação masculina (SILVA, 2007).

A autora também destaca que a insistência na naturalização das diferenças de gênero nessas obras se compreende pela insegurança de historiadores em não partir do que ela chama de “mito de origem” (SILVA, 2007, p. 236). Isto é, um “ponto de partida” na narrativa histórica que dê conta de toda a complexidade envolvendo as diferenças entre os indivíduos, sejam elas de gênero, poder, geracionais etc. Todos esses fatores tenderiam, segundo a autora, a reforçar as atribuições sociais de homens e mulheres ao longo da história. Atribuições determinadas por uma lógica binária da sociabilidade entre os gêneros, as quais se fundamentam em uma relação de dominação/submissão do masculino sobre o feminino.

Silva conclui que a inclusão das pautas das mulheres e de outros grupos historicamente marginalizados nos livros didáticos precisa ser vista com cautela por historiadoras(es) e professoras(es) de História, pois as análises indicam que tal inclusão ainda está fortemente marcada por representações que confinam mulheres em estereótipos de vitimização e fragilidade, enquanto os homens são mostrados como hipermasculinizados, dotados de força e coragem. A autora argumenta que a persistência dessas representações nos livros didáticos exige sua problematização nas aulas de História, visto que ao veiculá-las o livro contribui para legitimar comportamentos normativos no campo das diferenças de gênero.

O artigo de Cristiani Bereta da Silva vem ao encontro das preocupações registradas em várias das experiências de salas de aula comentadas nesta pesquisa, dado que uma das críticas mais recorrentes entre professoras(es) que trabalharam com oficinas e outras intervenções didáticas foi a reprodução de estereótipos de gênero entre estudantes, especialmente, os do gênero masculino. Dentre as razões para o apelo das estereotípias sexuais e de gênero entre as(os) jovens, seriam os problemas identificados nos livros didáticos, como pouca visibilidade de mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+ e outras(os).

A pesquisa de Silva nos permitiu compreender o papel fundamental que um material

pedagogicamente considerado como suplementar exerce em uma aula de História, uma vez que, como podemos depreender de um relato de um professor mencionado pela autora, o livro didático tende a ser tratado por muitos docentes de História como uma referência básica na produção do saber histórico escolar. Sendo assim, ao utilizá-lo no cotidiano das atividades escolares, as(os) docentes nem sempre submetem seu conteúdo à dúvida problematizadora, o que faz com que os discursos veiculados no livro sejam acolhidos de forma acrítica pelas(os) estudantes. Por fim, o trabalho de Cristiani Bereta da Silva nos mostra que o livro didático pode render várias frentes de problematização das questões de gênero nas aulas de História, mesmo que os planejamentos diários da(o) docente não contem com uma diversidade maior de fontes para pesquisa.

“Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!/: gênero, sexualidade e formação de professores(as)

Esta é a continuação do artigo abordado na etapa do público-alvo “Educação Infantil”, só que voltado apenas às experiências registradas em Anos Finais do Ensino Fundamental. Tiago Duque aborda em seu estudo um trabalho de pesquisa que envolveu uma organização não governamental (ONG) chamada “Reprolatina – Soluções Inovadoras em Saúde Sexual e Reprodutiva”. O trabalho junto à ONG dedicou-se a coletar relatos docentes, de gestores educacionais e responsáveis de alunas(os) sobre casos de homofobia registrados em onze capitais brasileiras. O objetivo foi fazer um mapeamento das concepções homofóbicas tomando como recorte de análise o público entre o 6º e o 9º ano do Ensino Fundamental.

A pesquisa quis conhecer posicionamentos de comunidades escolares sobre o uso do banheiro feminino por cisgêneros *gays* e/ou travestis adolescentes. A ONG também coletou relatos de docentes sobre suas concepções de diferença sexual e de gênero na escola. As respostas de responsáveis por alunas(os) foram praticamente unânimes em rejeitar o compartilhamento dos banheiros, segundo Duque. E quanto às(aos) professoras(es), elas(es) afirmaram tratar a todas(os)(es) as(os)(es) estudantes da mesma forma, embora as(os) docentes tenham admitido seu estranhamento diante de expressões sexuais e de gênero que não consideram “normais”. Essa seria uma das razões para que as(os) docentes dos Anos Finais do Ensino Fundamental pesquisadas(os) tendam a evitar trabalhar com a temática sexual e de gênero em sala de aula, mesmo que haja orientações curriculares nesse sentido. Isso sem falar nos receios que eles manifestam frente à contrariedade das(os) responsáveis em relação a esse tipo de abordagem com as(os) filhas(os).

As conclusões de Duque englobam tanto o público-alvo da Educação Infantil quanto dos Anos Finais do Ensino Fundamental. E elas dizem respeito à relação entre o reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e a ideia de diferença. Ou seja, a enunciação por si só do acolhimento às diferenças no espaço escolar não é uma garantia de que a escola objetiva promovê-las. E esta seria a questão paradoxal das identidades sexuais e de gênero a ser problematizada na escola, porque o reconhecimento protocolar das diferenças acaba por tornar o assunto fora de questão no âmbito do ensino e da convivência entre as(os)(es) estudantes e professoras(es). Assim, perpetuam-se práticas curriculares restritas à transmissão de conteúdos formais, sem repercussão na produção de sentidos à vida das(os) jovens.

O reconhecimento da diversidade é, portanto, esvaziado de seu sentido se não é problematizado. Isto implica, segundo Duque, em questionar a ascendência da heterossexualidade em relação a outras expressões sexuais e de gênero. E a problematização da heteronormatividade passa por refletir sobre que sentidos estão sendo produzidos quando propiciamos – ou ignoramos – a emergência da diferença na escola. A proposta de discutir “o presente da produção de sentidos” é um aspecto que perpassa nossa pesquisa, pois nos faz pensar sobre até que ponto os tópicos que formulamos para o ensino de História colaboram para que as diferenças sexuais se manifestem e produzam sentidos no cotidiano da escola.

Um bocado de sexo, pouco de giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade

Este artigo foi escrito por Fernando Seffner (2011b). A investigação é baseada em um trabalho de etnografia escolar voltado ao registro de cenas escolares em escolas públicas. O artigo também contempla o Ensino Médio, mas o relato que trata desse público-alvo será comentado no capítulo que lhe corresponde. Seffner tem como objetivo registrar experiências a partir de três perspectivas: a autonomia pedagógica da escola, a aprendizagem científica e os processos de socialização das(os) estudantes. Relacionados a tais perspectivas estão uma série de princípios que abarcam a importância da laicidade do ensino, igualdade de gênero, bem como atravessamentos de marcadores sociais de raça e classe.

As cenas que serão descritas e comentadas dizem respeito a situações envolvendo alunas(os) de quinta e sétima séries⁴⁷. As cenas foram registradas pelo autor por ocasião de acompanhamento que fez de estagiários do curso de licenciatura em História da Universidade

⁴⁷ Atualmente seriam o sexto e oitavo ano do Ensino Fundamental.

Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). São três situações, e todas resultantes de conversas com docentes e uma orientadora educacional.

No primeiro relato, docentes mencionam uma garota de sétima série que até então era elogiada na escola pelo comportamento, mas que passou a ser alvo de controle ao começar a namorar e andar na companhia de meninos da oitava série. A menina entrou na escola com vestimentas consideradas inadequadas e teve que retornar à sua casa por ter reincidido na atitude. Sua mãe foi chamada, mas defendeu a atitude da filha, alegando que as roupas que ela usava na escola eram as mesmas que usava na rua e nunca houve problema quanto a isso. Já no caso do garoto, ele foi transferido para a escola visitada por Seffner porque o pai e a mãe do menino estavam descontentes com o que a escola de origem permitia ele fazer.

O menino se destacava como desenhista e bordadeiro na outra escola em que estudava, e era muito valorizado pelo que fazia. No entanto, suas/seus responsáveis o transferiram para outra escola e conversaram com a equipe diretiva e orientação, acreditando que estas deveriam interferir na “correção” dos gostos do garoto. Sua mãe e seu pai acreditavam que o estímulo a práticas como o futebol estaria mais condizente com o gênero e a sexualidade que esperavam do menino.

A situação da indumentária da menina da sétima série foi apresentada no sentido de discutir o papel da escola em instituir regras de decoro para vestimentas. O autor defende o direito da escola em instituir regramentos nesse sentido, mas enfatiza a importância de eles não serem condicionados por discriminações de gênero e de orientação sexual. E questões envolvendo decoro costumam ser alvo de disputa entre interesses de cunho religioso, político e midiático. Seffner ressalta a importância da escola como agente negociador desses interesses, mas no sentido de evitar que o espaço público escolar seja encampado por qualquer um deles.

A cena sobre um garoto cujas(os) responsáveis desejam que ele não mais desenhe e faça bordados – recorrendo à direção da escola para atingir esse propósito – é apresentada por Seffner como um exemplo de autonomia pedagógica, pois a escola não só se recusa a ingerir nas escolhas do garoto, como também afirma às(aos) responsáveis que não concebe que exista apenas uma forma de ser e agir como menino. A rejeição da direção em interferir nas aptidões do menino recém-chegado revelaria uma postura independente da escola em relação à moral e aos valores familiares nas questões sexuais e de gênero. Um exemplo de preservação não só da impessoalidade do poder público frente a conveniências de foro privado, mas também do respeito às diferenças na convivência entre sujeitos no espaço público.

Seffner conclui seus relatos propondo uma reflexão sobre os encaminhamentos que as escolas costumam dar a situações como as descritas. Ele acredita que muitas vezes tais

encaminhamentos se caracterizam pela boa vontade em proteger quem é alvo de discriminações. Contudo, isso paradoxalmente pode resultar em condescendência com práticas de exclusão e discriminação, pois as atitudes compassivas adiam um necessário enfrentamento do debate sobre equidade de gênero e orientação sexual nas escolas. E o autor sugere que esse debate deve incluir também o tema da abjeção, aspecto que historicamente estigmatiza existências sexuais e de gênero desviantes da norma heterossexual.

Este artigo oferece ao ensino de História exemplos de problematização da história do gênero e sexualidade que cotidianamente é construída na escola. Ou seja, os relatos tratam de situações que estão entre os principais assuntos das chamadas “conversas paralelas” durante as aulas. São temas que mobilizam os jovens não apenas quando se veem envolvidos em questões disciplinares com as direções e serviços educacionais, mas também durante o transcorrer normal das aulas, durante os recreios e na saída da escola.

Entendemos que as cenas relatadas também podem ser concebidas na perspectiva da “produção de sentidos” no presente de que fala Duque (2014), uma vez que ao propor que situações como essas sejam enfrentadas no campo da igualdade e afirmação da diferença, Seffner levanta o questionamento sobre quais sentidos queremos construir ao falarmos sobre diversidade na escola. E isso implica em pensar a ideia de equidade sexual e de gênero não como algo direcionado a esse ou aquele grupo, mas como um princípio que agrega os sujeitos em suas diferenças identitárias.

Por fim, o artigo de Fernando Seffner nos leva a refletir sobre como as cenas escolares podem ser trabalhadas no currículo do ensino de História. Considerando as dificuldades atuais em falar sobre equidade de gênero nas salas de aula – por conta da ação persecutória de grupos conservadores⁴⁸ – abordar situações reais do cotidiano é ainda mais desafiador. Pensamos em alternativas para problematizar os temas tratados nessas cenas discutindo seriados de TV atualmente muito populares entre adolescentes. O canal Netflix, por exemplo, dispõe em sua grade de programação o seriado *Sex Education*. Embora apresente conteúdos considerados “impróprios” para menores de 16 anos, o seriado apresenta diversos temas relacionados à sexualidade adolescente que correspondem a alguns dos pontos discutidos nas cenas escolares que analisamos. Tanto é que as questões discutidas por *Sex Education* estavam entre os assuntos mais debatidos em uma turma de nono ano para quem este pesquisador lecionou no ano de 2019.

Outro exemplo de que recursos como TV e filmes podem ser interessantes foi uma

⁴⁸ A exemplo do movimento Escola Sem Partido, já mencionado.

experiência de estudo do nazismo e da Segunda Guerra Mundial com a mesma turma de nono ano antes citada. Um grupo apresentou um trabalho sobre o assunto baseado no romance *Me chame pelo seu nome*, de André Aciman. Entre as(os) integrantes do grupo havia um garoto *gay* e ele tomou a iniciativa de trazer à aula o livro que, inclusive, chegou a ser adaptado para o cinema em 2017 (CALL ME..., 2020). O pesquisador solicitou a ao grupo que trouxesse qualquer material que gostassem, só devendo relacioná-lo ao tema dos nazistas e da Segunda Guerra Mundial. O grupo conseguiu trabalhar a história de um caso de dois rapazes *gays* – protagonistas do romance – relacionando-os com o assunto da aula porque os personagens tinham ascendência judaica. Assim, eles conseguiram atribuir sentido à aula de História da Segunda Guerra Mundial vinculando esse tema com suas demandas sexuais, bem como o garoto *gay* sentiu-se melhor com sua identidade sexual, embora já a tivesse assumido publicamente dois anos antes.

Um discurso sobre gênero no currículo de Ciências

Escrito por Elizabeth Macedo (2007), o artigo analisa os livros didáticos de Ciências mais utilizados durante os anos 1990. O propósito de Macedo é discutir a ação do que ela chama de “ciência escolar” na adaptação do conhecimento científico aos objetivos socioculturais de escolarização. No que diz respeito à temática de gênero e sexualidade, essa adaptação se refere à predefinição dos lugares de homens e mulheres nos discursos construídos em contextos pedagógicos. Macedo avalia que o discurso científico que toma os sujeitos a partir de um modelo universal de indivíduo contribui para restringir a existência dos gêneros à matriz binária masculino/feminino. Isso porque ele é produzido visando hierarquizar os saberes considerados “necessários” à construção do gênero, assim como o silenciamento de existências para além da oposição homem/mulher. Enfim, a autora busca entender como a ciência escolar tem lidado com as posições dos sujeitos generificados no interior do seu campo discursivo.

Entre as reflexões que Macedo faz sobre a ciência escolar está o argumento de que o sexo é instrumentalizado no sentido de reduzir as possibilidades das diferenças sexuais e de gênero. Ou seja, as questões da vida sexual e generificada são “homogeneizadas” de modo a informar um padrão didaticamente assimilável, sem que isso represente uma indiferença completa a outras existências sexuais e de gênero. Nesse sentido, Macedo se aproxima das conclusões apresentadas por Cristiani Bereta da Silva (2007), em *O saber histórico escolar sobre as mulheres e as relações de gênero nos livros didáticos de história*. Tal aproximação se dá porque Silva reflete sobre os critérios de admissibilidade às questões das mulheres nos livros

didáticos. Seriam as maneiras como os livros representam discursivamente as diferenças entre homens e mulheres, preservando a ideia de que há características intrínsecas à condição masculina e feminina.

Macedo reconhece que discursos generalizados como os dos livros didáticos nem sempre são recebidos acriticamente na escola. Contudo, ela afirma que o foco de sua análise não está nas resistências que eventualmente se apresentam a esses discursos, mas nas concepções de alteridade que eles criam sob o prisma da heteronormatividade. Embora ela não mencione esse termo no artigo, ela identifica nas obras que analisa um dos pressupostos da heteronormatividade, que é a vinculação entre gênero, sexo e reprodução (MACEDO, 2007). Esse vínculo é construído principalmente quando os livros generalizam aspectos da sexualidade humana ao mundo animal e vegetal. De acordo com Macedo, quando a reprodução animal e vegetal é concebida segundo as representações relacionadas à espécie humana, os livros naturalizam as diferenças de gênero e excluem a necessária dimensão social de sua produção.

As obras estabelecem uma relação de continuidade entre as representações biologizantes das diferenças humanas e as demais espécies, o que fundamentaria ideologicamente o caráter “natural” da diferença sexual e de gênero. Esse é o ponto sobre o qual se debruça a análise de Macedo, pois ela identifica representações da sexualidade humana presentes na descrição da reprodução de diferentes espécies, como lagartos e flores. Ou seja, Macedo aponta a linguagem que constrói a ascendência masculina sobre as mulheres condicionando a análise de outras formas de vida.

Exemplos como a fecundação são tratados na perspectiva da iniciativa masculina pelo papel “invasivo” do espermatozoide no óvulo, informação que, segundo a autora, ignora a função ativa do gameta feminino no processo de reprodução. Macedo reforça seus argumentos citando a presença de expressões humanas de sedução sexual na descrição de rituais de acasalamento. Por fim, o que nos pareceu mais emblemático nas observações da autora é a crítica que ela faz das representações do corpo humano como máquina, cujos mecanismos são os órgãos compartimentados em sistemas. Macedo argumenta que essa forma de apresentação retira do corpo humano as questões sociais, culturais e emocionais implicadas em suas experiências.

As conclusões do estudo de Elizabeth Macedo nos levam a entender que os livros que analisou tentam esvaziar as questões sexuais e de gênero de sua dimensão “problemática”. Ou seja, ao pretenderem retirar o corpo humano dos contextos sociais, culturais e políticos que o tornam possível, os livros dificultam a percepção da historicidade dos corpos e das identidades sexuais e de gênero a eles relacionadas. A insistência em tecnicizar a abordagem do corpo

humano e suas especificidades resulta, portanto, em uma ciência escolar que pouco dialoga com as inquietações características da diversidade do público adolescente, pois limita as possibilidades de escolhas sobre o que as(os) jovens podem fazer com a própria sexualidade.

4.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ARTIGOS DOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL AO ENSINO DE HISTÓRIA

A reflexão que fazemos sobre as contribuições desses artigos para o ensino de História partem de uma das colocações feitas por Elizabeth Macedo, em seu artigo *Um discurso sobre gênero nos currículos de ciências*. A autora diz que defende um currículo em que “as narrativas da modernidade dialoguem com nossas contingências cotidianas” (MACEDO, 2007, p. 56). No nosso entender, esta frase sintetiza uma demanda expressa ao longo de todos os trabalhos analisados, especialmente, os dedicados a oficinas com estudantes. Não podemos esquecer, também, das reflexões de Seffner (2011b) e Duque (2014) sobre a questão do reconhecimento da diversidade sexual e de gênero e sua necessária problematização, dado que nos trabalhos analisados verificou-se um reconhecimento apenas formal das diferenças, sem maiores consequências ao questionamento da cultura masculina e heterossexual.

Nós vimos que o trato das questões de gênero e sexualidade pelo viés cientificista ou do disciplinamento escolar pode reforçar estereótipos sobre os gêneros e prejudicar a convivência entre distintas identidades sexuais. Os relatos do PIBID sinalizam para a urgência do desestímulo às representações estigmatizantes de mulheres e LGBTQIA+ nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Estereótipos que ora se justificam em “valores familiares”, ora se investem de uma intenção “protetora” dos sujeitos discriminados. Essas experiências também nos demonstram a diversificação de fontes de pesquisa na problematização da temática sexual e de gênero. Bolsistas pibidianas(os), suas/seus orientadoras(es) além de outras intervenções nos Anos Finais foram sensíveis à importância dos meios de comunicação de massa na elaboração das propostas pedagógicas. Tal percepção talvez seja uma das principais razões que aproximam os artigos do propósito defendido por Elizabeth Macedo.

As “contingências cotidianas” a que se refere Macedo dizem respeito ao que essas(es) professoras(es)-pesquisadoras(es) fizeram com o “presente da produção de sentidos” em suas investigações. Elas(es) tentaram mediar diálogos entre um presente repleto de interrogações das(os) jovens e múltiplas temporalidades abordadas nos currículos ditos “formais”. Os sentidos que criaram – ou ensaiaram – em suas intervenções foram capazes de mobilizar estudantes, docentes e até mesmo equipes diretivas diante da novidade representada pela

temática de gênero no cotidiano escolar. No caso do subprojeto da Universidade Estadual de Alagoas, em Arapiraca, os sentidos que se produziram pela problematização histórica das questões sexuais e de gênero tiveram o efeito de fazer surgir um departamento de pesquisa voltado a essa temática naquela instituição. Portanto, as pesquisas no campo do gênero analisadas neste capítulo tiveram também o mérito de desmistificar o grau de importância entre a academia e a escola no que diz respeito à produção de conhecimento científico, pois a atuação de docentes e estudantes das redes públicas de Educação Básica foi crucial nos rumos tomados pelos projetos realizados.

Finalmente, como resultado de tudo o que foi lido e refletido nos artigos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, apresentamos uma proposta de problematização que tenta contribuir na desconstrução de estereótipos de gênero. Mas, principalmente, a proposta visa contemplar um problema específico verificado na maioria das pesquisas, que são as representações naturalizando o gênero feminino em um lugar de desvantagem física e emocional em relação aos homens, além da crença da disponibilidade aos desejos deles. Os artigos que fizeram com que amadurecêssemos a proposta foram os escritos por Macedo (2007) e Silva (2007). O de Macedo nos inspirou pelo questionamento da representação do corpo humano como máquina nos livros didáticos, além do discurso científico na naturalização das diferenças entre homens e mulheres. O artigo de Silva nos influenciou a refletir sobre o caráter de excepcionalidade conferido pelos livros didáticos ao protagonismo feminino na história.

Mas o que pode ser considerado o “carro-chefe” a instigar lembranças deste pesquisador, isto é, o estudo que o ajuda a compreender a função “prática” do passado concebida por Hayden White (2012) é o de Elizabeth Macedo, dado que desde a primeira leitura que o autor desta dissertação fez do referido artigo, vieram à mente recordações ou *flashes* de momentos de aprendizado sobre o corpo humano. Seus segredos, curiosidades e até momentos cômicos envolvendo aulas expositivas constituem nas lembranças do autor a chamada *tienda de antigüedades* referida por White em *El Pasado Práctico*.

[...] *el único pasado útil es el que Reinhart Koselleck denomino “el espacio de la experiencia”, un archivo de recuerdos, ideas, sueños y valores al que acudimos como a una tienda de antigüedades en busca de indicios para saber de donde venimos y poder llegar a entender, de alguna forma, que tenemos que hacer con aquellos restos que nos han quedado y que constituyen un legado dudoso para la solución de los problemas prácticos actuales.* (WHITE, 2012, p. 26)

Essa concepção compreende um estudo do passado visando a solução de temas do tempo presente, considerando-o como algo ainda indeterminado, passível de transformações. Ao ler o

artigo de Macedo (2007), o pesquisador deu-se por conta de indeterminações de suas próprias experiências passadas sobre o que aprendeu a respeito do corpo humano e sua história. Especialmente no que diz respeito à crítica do artigo à apresentação do corpo de homens e mulheres de forma impessoal, destoada de seu contexto histórico. Mas a recordação que surgiu de imediato, após a leitura do artigo, foi uma cena específica do filme *O Nome da Rosa*, baseado no livro de mesmo nome escrito por Umberto Eco. A cena que explicaremos servirá de ponto de partida para uma proposta de problematização das questões apresentadas nos artigos de Macedo (2007) e Silva (2007).

Antes de tratarmos de cena especificamente, precisamos falar um pouco sobre o filme em questão. *O Nome da Rosa* é uma história de ficção ambientada na Itália medieval (século XIV). A trama se desenvolve em torno de uma série de homicídios em um mosteiro, e o que os motiva é um livro com escritos do filósofo grego Aristóteles. O acesso à biblioteca onde o livro se encontrava era restrito, e todos os monges que conseguiam lê-lo morriam ao folheá-lo, pois as páginas haviam sido envenenadas pelo monge mais velho e guardião da biblioteca. Os crimes são investigados por um monge franciscano de fora do mosteiro, William de Baskerville, que junto com seu noviço ajudante (Adso), desvendam as situações que levam ao assassino.

A cena que nos interessa nesse filme é a da primeira vez que Baskerville e Adso conseguem entrar secretamente na biblioteca. Ao explorar com o monge o interior do prédio, todo labiríntico, Adso se perde de seu mentor. Para poder ajudar Adso a reencontrá-lo, Baskerville faz ecoar sua voz no prédio sugerindo ao jovem que leia em voz alta uma página de qualquer livro que estivesse ao seu alcance. E então o noviço começa a ler o que é provavelmente um comentário da obra *O Colar da Pomba*, do filósofo e teólogo muçulmano Ibn Hazm. O trecho descreve sintomas físicos e emocionais de um homem em estado de paixão amorosa.

O amor não é uma doença, mas se transforma em tal quando se torna uma obsessão. Segundo o teólogo Ibn Hazam, o doente de amor não quer ser curado. Os seus devaneios amorosos causam respiração irregular e pulsação acelerada. Ele identifica a melancolia amorosa como licantropia, doença que faz a vítima agir como lobos. A aparência externa começa a mudar. Logo, a visão falha, os lábios ressecam e o rosto fica coberto de pústulas. Marcas como mordidas de cão aparecem no rosto e ele acaba seus dias vagando em cemitérios, como um lobo. (O NOME DA ROSA, 1986, s./p.)

O comentário à obra do teólogo muçulmano faz considerações da anatomia humana nas quais as funções de órgãos e tecidos se relacionam com sentimentos e experiências amorosas. Por isso pensamos na possibilidade de ela ser apresentada a estudantes em um exercício que problematize as representações do corpo humano em diferentes épocas. Mas, sobretudo,

recorremos a essa cena como um recurso que possa situar no tempo os desejos e afetos vividos por crianças e adolescentes. Isso considerando que é durante os Anos Finais do Ensino Fundamental que tais afetos começam a se manifestar em namoros e outras formas de relacionamento sexual, a exemplo do que vimos no estudo de Seffner (2011b).

A sensibilização das(os) jovens para a problematização dos estereótipos de gênero que compartilham talvez passe pela desconstrução dessa representação “mecânica e inanimada” do corpo humano no livro didático. Chegamos a essa conclusão quando Macedo se refere ao corpo como referência tangível das diferenças sexuais e de gênero. Porém, ela não quer dizer com isso que há uma relação naturalmente contínua entre o corpo, sexo e o gênero. Pelo contrário, a autora enfatiza as diferenças sexuais e de gênero como histórica e culturalmente construídas. No entanto, ela questiona até que ponto as formas como os corpos são representados nos livros didáticos não contribuem na identificação de gênero dos sujeitos (MACEDO, 2007). Pensando nisso é que buscamos referências que instiguem a imaginação das(os) adolescentes sobre o corpo humano e as sexualidades, mas sem desconsiderar a problematização das questões históricas e socioculturais implicadas na construção dos corpos.

Relacionar as formas como o corpo humano é representado em *O Nome da Rosa* e nos livros didáticos pode ser também um meio de “deixar emergir a diferença e pensá-la criticamente em busca de experiências ainda não vividas” (DUQUE, 2014, p. 653). Isto é, alçar a uma dimensão histórica perguntas como:

Por que às vezes ficamos nervosos com pessoas pelas quais somos atraídos? [...] Por que às vezes temos vergonha do que desejamos, de nossas fantasias? Por que às vezes temos vergonha ou ficamos inquietos quanto a desenvolver novas características sexuais ao crescermos. (BUTLER, 2015, s./p.)

A descrição que Ibn Hazm faz do amor e da obsessão, ainda que não tenha relação com as concepções atuais sobre esses sentimentos, pode instigar as(os) jovens à exposição de suas próprias experiências ao “ilimitado do passado” (PEREIRA; TORELLY, 2015, p. 92). A menção ao amor em relação com os corpos incita à curiosidade da pergunta que, por sua vez, nos remete ao mundo das paixões idealizadas, concretizadas ou frustradas das(os) alunas(os), como também seus medos e anseios quanto aos desejos que sentem por um(a) outro(a). Os escritos do teólogo e filósofo árabe nos remetem exatamente para esse ilimitado de possibilidades que o passado pode oferecer em experiências no amor do presente.

A reflexão sobre como o pensamento de Ibn Hazm poderia contribuir à problemática que aqui nos interessa nos levou ao estudo de Celia Daniele Moreira de Souza e Murilo Sebe

Bon Meihy (2017). Em *A sexualidade feminina e o colar da pomba de Ibn Hazm*, as(os) autoras(es) analisam o livro no qual o teólogo árabe retrata as concepções de amor no contexto do Califado de Córdoba na Andaluzia do século XI⁴⁹. Ibn Hazm descreve várias formas pelas quais a sociedade de sua época concebia as relações amorosas de homens e mulheres, descrevendo as manifestações de afeto e desejo sexual de seus/suas contemporâneos(as) a partir de preceitos e tradições islâmicas daquele período. Hazm apresenta um contexto em que as relações de gênero reconheciam e legitimavam o prazer sexual feminino, as mulheres andaluzas podiam escolher se unir ou não a um homem, bem como experimentar ou não a sexualidade (SOUZA; MEIHY, 2017).

Tentamos com esta proposta contemplar, de alguma forma, as demandas apresentadas pelas(os) pesquisadoras(es) dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Na verdade, são ideias surgidas a partir daquilo que foi subjetivamente mobilizado pelo autor da dissertação ao ler alguns dos artigos. Embora todos efetivamente tenham contribuições a oferecer ao ensino de História, há aqueles que instigaram especialmente este pesquisador por conta das questões que levantam e que vem ao encontro das indagações feitas por ele ao longo de sua carreira docente. Questões que podem ser comparadas à metáfora utilizada por Reinhart Koselleck (2006) da máquina de lavar que, através de seu “olho mágico”, torna possível o aparecimento de alguma roupa colorida em meio a todas as outras remexidas dentro do aparelho.

Ou seja, artigos como o de Elizabeth Macedo (2007), Cristiani Bereta da Silva (2007), Tiago Duque (2014) e Cubas e Rossato (2016) tiveram a função de revolver lembranças da memória da vida docente e estudantil do autor da dissertação. Recordações que fizeram com que ele se apercebesse das significações que perguntas “inesperadas” de alunas(os) podem proporcionar a uma aula de História e como isso repercute nas próprias representações sexuais e de gênero do professor.

Por fim, o estudo dos artigos dos Anos Finais do Ensino Fundamental permitiram a este pesquisador entender a contribuição de áreas diversas da História na produção de tópicos para o ensino dessa disciplina. Porque mais do que proporcionar subsídios para a elaboração desses tópicos, os artigos ajudam a entender angústias que muitas vezes o atingem no exercício da docência. E as angústias se tornam mais intensas porque é exatamente com o público dos Anos Finais que o pesquisador trabalha. É nessa etapa que as dúvidas e dilemas dos jovens, no campo da sexualidade, se fazem mais presentes e as contestações quanto à relevância da escola no atendimento dessas demandas é mais acentuada. Essas são as razões que tornam mais urgente

⁴⁹ Atual Espanha.

o compartilhamento de experiências em gênero e sexualidade nas mais diversas áreas do conhecimento.

5 ANÁLISE DOS ARTIGOS DO PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO”

O Quadro 8 sintetiza os dados obtidos de quatorze artigos que compõem um recorte do universo de pesquisas que dizem respeito ao Ensino Médio entre 2005 e 2018.

Quadro 8 – Público-alvo “Ensino Médio”

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
A dança no Ensino Médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento	2013	Neusa Dendena Kleinubing, Maria do Carmo Saraiva e Vanessa Gertrudes Francischi	Educação Física	Identities e Representações discentes
Articulando Química, questões raciais e de gênero numa Oficina sobre Diversidade desenvolvida no âmbito do PIBID: análise da contribuição dos recursos didáticos alternativos	2015	Raquel Gonçalves dos Santos, Giselle Henequin Siemsen e Camila Silveira da Silva	Química	Representações discentes
As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Ensino Médio: interface entre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária	2016	Guilherme Rodrigues Passamani	Sociologia	Representações docentes
Concepções homofóbicas de estudantes do Ensino Médio	2017	Carina Alexandra Rondini, Fernando Silva Teixeira Filho e Lívia Gonsalves Toledo	Psicologia	Identities e Representações discentes
Educação física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes	2006	Mauro Louzada de Jesus e Fabiano Pries Devide	Educação Física	Identities e Representações discentes
Ensino de Gênero e Sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS	2013	Ana Cristina Lima e Vera Helena Ferraz de Siqueira	Biologia	Representações discentes
Estudos sobre atividades relacionadas à temática sexualidade realizadas por bolsistas do PIBID Biologia – FUCAMP nos anos de 2014 e 2015	2018	Júlio César Freitas, Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Cristina Soares de Sousa e Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues	Biologia	Representações docentes e discentes

TÍTULO	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES(AS)	DISCIPLINA/ÁREA	OBJETO DE ESTUDO NO PÚBLICO-ALVO
Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do Ensino Médio	2015	Rinaldo Correr e Ana Paula Vianna de Souza	Psicologia	Identidades e Representações discentes
Gênero e ensino de história: reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS)	2016	Andressa da Silva Borba, Bibiana Harrote Pereira da Silva e Caio Tedesco	História	Identidades e Representações docentes e discentes
Gênero, Sexualidade e ensino de História nas vozes de adolescentes	2013	Luana Pagano Peres Molina	História	Representações discentes
Mídia e Educação: em cena, modos de existência jovem	2005	Rosa Maria Bueno Fischer	Educação	Identidades e Representações discentes
Relações de gênero em sala de aula: compartilhando experiências do PIBID interdisciplinar de Petrolina	2018	Janaina Guimarães da Fonseca Silva	História e Biologia	Identidades e Representações docentes e discentes
Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História	2011	Fernando Seffner	História	Representações docentes e discentes
Sexualidade na adolescência: potencialidades e dificuldades dos professores de Ensino Médio de uma escola estadual de Sorocaba	2017	Vanessa dos Reis Queiroz, Janie Maria de Almeida	Ciências Médicas	Representações docentes

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

5.1 PRINCIPAIS CARACTERÍSTICAS DAS PESQUISAS REUNIDAS SOBRE O PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO”

Este conjunto de trabalhos mostra que a maior preocupação das pesquisas do período citado foi com o registro e discussão de identidades e representações discentes. Observamos que apenas dois trabalhos manifestaram maior interesse em saber o que professoras(es) pensavam sobre as experiências adolescentes em gênero e sexualidade. E esses dois trabalhos em questão representam a área de estudos da saúde. Dos treze artigos restantes compondo a esfera das representações discentes, sete incluem reflexões sobre construções identitárias no

campo do gênero e da sexualidade. Quatro são produções tematizadas na relação entre saúde física e mental; os outros três abrangem estudos históricos e da Biologia. Esses números indicam uma tendência de aumento de trabalhos sobre gênero e sexualidade voltados ao Ensino Médio, destacando-se o vínculo com dúvidas no campo da prevenção de doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), gravidez na adolescência e tempo de iniciação sexual.

A categoria “identidades e representações discentes” abrange os estudos que investigam as impressões e vivências de adolescentes. Ou seja, à medida que registravam suas representações em questionários “abertos” e/ou “fechados” – além das intervenções em oficinas –, as(os) jovens demonstravam seus anseios e dificuldades de identificação com grupos ou indivíduos, além das preocupações em corresponder com certos tipos de comportamento sexual esperados por pais, mães e círculos de amizade. Também devemos destacar, na definição do perfil dessa categoria analítica, o desconhecimento sobre identidades LGBTQIA+ nas falas de algumas/alguns jovens, o que, em certos casos, estimulava reações de estranhamento ou mesmo de rejeição à convivência com aqueles grupos. Portanto, as questões envolvendo identidades e representações discentes “monopolizaram” as atenções e preocupações das(os) pesquisadoras(es) do Ensino Médio. Elas(es) concluem que a promoção das diferenças sexuais e de gênero passam pela desconstrução de estereótipos que impedem as(os) adolescentes de se reconhecerem na diferença e na alteridade.

Também observamos que não há predomínio de nenhuma área do conhecimento entre os trabalhos analisados. Eles, praticamente, se dividem entre as Ciências Humanas e da Saúde, enquanto que as Biológicas e Exatas constituem, juntas, quatro artigos (três da Biologia e um da Química). Essa distribuição revela como as preocupações com a produção de conceitos e sentidos, no campo da sexualidade juvenil, estão articuladas ao desenvolvimento e à saúde corporal. Ou seja, a discursividade no campo da medicina e da saúde mental ainda é muito influente nos processos de construção identitária da adolescência entre 15 e 17 anos. Significa que, embora essas áreas venham demonstrando sensibilidade quanto à perspectiva humanística da sexualidade, a necessidade de vinculá-las à prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e gravidez na adolescência ainda pauta a educação sexual praticada no Ensino Médio.

Mas há estudos na área da saúde sinalizando para uma abordagem das políticas preventivas que contemplem o universo de representações das(os) jovens no campo da sexualidade. Eles chamam atenção para a pouca eficiência de medidas públicas de prevenção exatamente porque estas tendem a subestimar as razões psicossociais que levam adolescentes a ignorarem as práticas preventivas. E essa nova percepção entre os meios de saúde física e

mental pode ser vista em todos os trabalhos, o que amplia significativamente o campo de atuação do ensino de História na construção de conceitos em gênero e sexualidade.

Concluimos as caracterizações dos artigos do Ensino Médio salientando as pesquisas que se debruçam sobre a relação entre corpo, movimento e identidades sexuais e de gênero. Identificaremos esse enfoque nos estudos da Educação Física, especialmente nas investigações de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) e Jesus e Devidé (2006). E, no tocante aos artigos relatando experiências no ensino de História, destacamos os trabalhos de Borba, Silva e Tedesco (2016) e Fernando Seffner (2011a). Os artigos destacados sobre experiências na Biologia são os escritos por Freitas *et al.* (2018) e Lima e Siqueira (2013). Os quatro últimos artigos têm em comum registros de representações que podem constituir tópicos para metodologias de ensino de História. Assim como os estudos em questão também podem favorecer propostas interdisciplinares com a Biologia.

Quadro 9 – Autoras(es) de referência entre as pesquisas do Ensino Médio

AUTOR(A) DE REFERÊNCIA	NÚMERO DE ARTIGOS EM QUE É CITADA(O)
Guacira Lopes Louro	8
Michel Foucault	7
Joan Scott	3
José Roberto da Silva Brêtas Raewyn Connell Silvana V. Goellner	3

Fonte: Dados extraídos de Google Acadêmico, Redalyc e SciELO (2018-2019).

As(os) autoras(es) de referência nos campos da Educação, da Filosofia, da História e de gênero e sexualidade predominam entre os mais citados nos artigos deste capítulo. Isso representa que as perspectivas de abordagens dos estudos pós-estruturalistas seguem tendo um peso importante na interpretação dos fenômenos da sexualidade entre adolescentes. E, como já vimos que as Ciências da Saúde também têm uma presença não menos relevante entre os artigos que analisamos, devemos destacar a recorrência de algumas/alguns dessas(es) autoras(es). José Roberto da Silva Brêtas e Silvana V. Goellner representam as(os) autoras(es) com mais evidência nesses estudos, oriundas(os) da Enfermagem e da Educação Física, respectivamente.

Entendemos, por fim, que a recorrência dessas(es) duas/dois últimas(os) autoras(es) citadas(os) indica a importância atribuída às concepções e vivências corporais das(os) adolescentes do Ensino Médio na construção de estereótipos da masculinidade. As significações atribuídas por meninos e meninas aos corpos e as questões de poder envolvidas em seu uso dão a tônica da força dos estereótipos de gênero que subjetivam os jovens. Nesse sentido, pode ser concebida a contribuição da autora Raewyn Connell, dedicada a investigar os processos constituintes das masculinidades.

A dança no Ensino Médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento

Este é um artigo da área das Ciências da Saúde, disciplina de Educação Física. Suas autoras – Neusa Dendena Kleinubing, Maria do Carmo Saraiva e Vanessa Gertrudes Francischi (2013) – apresentam uma experiência realizada com uma turma de primeiro ano do Ensino Médio da cidade de Chapecó, estado de Santa Catarina. O artigo é resultado de uma pesquisa de mestrado que teve como objetivo compreender o papel da dança como indutora de experiências compartilhadas nas aulas de Educação Física. As acadêmicas buscaram proporcionar às(aos) adolescentes vivências corporais visando à desconstrução de estereótipos relacionados à dança. Estereótipos construídos a partir de crenças relacionando gênero, corpo e identidade sexual, além de discursos da Biologia predefinindo as capacitações físicas que seriam próprias de homens e mulheres. As autoras procuram analisar as concepções no campo da Biologia e da Medicina que justificam participações diferenciadas de homens e mulheres nas atividades físicas, bem como as consequências que isso traz para a saúde das mulheres e o envolvimento com o esporte.

A dança é pensada como um elemento desmistificador das significações atribuídas ao movimento e às aptidões para as atividades físicas. “Aptidões” entendidas pela crença de que há atividades mais adequadas a um gênero do que a outro. Tais percepções, construídas no âmago dos discursos das ciências naturais contribuíram, segundo as autoras, para encerrar as identidades femininas e masculinas em possibilidades restritas de expressão corporal. É como se as identidades sexuais e de gênero atribuídas aos corpos já informassem sua predisposição a certas habilidades, o que tornaria até temerária a exposição de homens e mulheres a práticas físicas não condizentes com capacidades que lhes fossem supostamente inatas. Essas reflexões são parte do embasamento teórico da investigação de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) na escola chapecoense. É a partir delas que as autoras vão problematizar as questões sexuais e de gênero implicadas na dança praticada na Educação Física.

A metodologia de trabalho de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) envolveu pesquisa de observação participante, organização de grupos focais e registros do andamento da pesquisa em diários de campo. As autoras destacam que o critério principal da organização desses grupos é o maior ou menor grau de envolvimento dos voluntários com a proposta apresentada, ou seja, a disposição relacionada aos experimentos com dança que as autoras queriam realizar. Concluídas as explicações sobre a proposta, as especialistas apresentam às(aos) estudantes imagens de introdução às coreografias que iriam construir durante o processo. As especialistas sintetizam sua proposta metodológica apresentando o que seria o seu

“tripé” básico: a articulação entre as observações das práticas das danças, os relatos das(os) adolescentes durante a realização das aulas e as leituras de fundamentação teórica da pesquisa.

A reflexão sobre a sensibilização para a dança e os estereótipos vinculados aos seus movimentos não poderia ignorar alguns aspectos da produção teórica descritos no artigo. Referimo-nos à breve – porém, substancial – imersão das autoras no pensamento científico que alegava uma suposta desvantagem física das mulheres em relação aos homens. Ou seja, a adaptabilidade às práticas esportivas estaria condicionada a especificidades da constituição física de mulheres e homens, o que requeriria tratamentos diferenciados no âmbito do desporto. Tais conclusões teriam construído ideologicamente a inferioridade física feminina em relação ao homem, considerando uma “natural” sensibilidade que marcaria o corpo feminino⁵⁰. Embora as autoras assinalem mudanças nesse sentido nos últimos tempos, elas entendem que ainda persistem na Educação Física práticas diferenciadas para meninos e meninas. A crença difundida nesse meio, de que há modalidades apropriadas ou inapropriadas aos gêneros, contribuiria, portanto, para a restrição de possibilidades de experiências corporais tanto a garotos quanto a garotas.

Mas são exatamente os discursos normalizadores envolvendo gênero e capacidades físicas que são a matéria-prima do exercício problematizador empreendido por Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013). E o mais interessante do percurso que as autoras realizam nas entranhas desses argumentos científicos são as aproximações com a discussão proposta por Elizabeth Macedo (2007) no artigo analisado no capítulo anterior. Lembramos que Macedo pondera a respeito da natureza das funções reprodutivas dos gametas masculino e feminino. Ela comenta o princípio de que o espermatozoide é ativo no processo de fecundação, sendo que o óvulo seria como um receptáculo. No entanto, a autora replica essa afirmação, alegando a existência de estudos apontando uma atuação mais ativa do óvulo nesse processo.

Chamou nossa atenção que as considerações de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013), sobre os gametas, fornecem ainda mais detalhes na contestação sobre o que, até então, se pensava a respeito dessas células. As autoras citam estudos que descrevem a pouca força motriz da cauda do espermatozoide e a propensão do óvulo à captura do gameta masculino durante sua penetração. As especialistas destacam, também, a função de “adesivo” de moléculas

⁵⁰ Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) citam Luz Júnior (2002) ao discorrerem brevemente acerca de argumentos utilizados pelo Comitê Olímpico Internacional (COI), nos anos 1980, contra a atuação de mulheres em práticas esportivas. Os argumentos resumem um conjunto de representações cultivadas no campo da medicina desde, pelo menos, o século XIX a respeito das funções do corpo feminino. São princípios que sempre remetem a funcionalidade do corpo das mulheres às atribuições da gestação e da maternidade, o que desaconselharia sua participação em esportes, especialmente os que demandam maior emprego de força física. Sobre a relação das recomendações do COI, em 1986, sobre mulheres e práticas esportivas, ver Luz Júnior (2002).

que ambas as células possuem para a facilitação do seu encontro. No entanto, as autoras também afirmam que há pouca repercussão dessas pesquisas em publicações da área, sendo que, no máximo, elas têm passado a considerar a função ativa do espermatozoide mais “fraca” do que se acreditava.

Para concluir os comentários das autoras sobre capacidades fisiológicas de homens e mulheres, Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) referem-se aos discursos sexistas no esporte e suas consequências psíquicas e biofisiológicas. Ao tornarem as condições masculina e feminina limitadas a determinados tipos de modalidades físico-esportivas, algumas práticas da Educação Física escolar não só comprometem o desenvolvimento motor feminino, como também dificultam a experiência masculina em outras categorias do desporto. Isso representaria, em última análise, a persistência de uma cultura de generificação das atividades físicas, produzindo estereótipos cujos sinais mais visíveis são os constrangimentos de adolescentes em passar por novas experiências corpóreas. E, no caso da dança, essas resistências se expressam nos tabus envolvendo os movimentos coreográficos.

O cerne da proposta problematizadora das autoras do referido artigo reside, pois, em como fazer com que essas vivências dos grupos focais com a dança se tornem momentos de questionamento de estereótipos de gênero a ela relacionados. E os primeiros indicativos dos estereótipos do movimento foram se revelando à medida que alguns meninos abandonavam os ensaios das coreografias. Elas constituíam mesclas dos ritmos do *funk* e sertanejo, mas alguns largaram os ensaios e aderiram à capoeira quando viram que alguns dos movimentos demandariam o rebolado. Isso, provavelmente, se deve, segundo as autoras, à crença difusa de que rebolar é feminino. Para discutir esse aspecto, elas vão traçar um paralelo com estudos sobre a prática do *hip-hop*.

Essa dança é vista como um diferencial, no sentido de que faz ressoar mais facilmente entre culturas juvenis a ascendência masculina em relação às mulheres nos movimentos coreográficos. O ritmo se caracteriza por toda uma gestualidade que reforça, entre seus praticantes, representações associadas à masculinidade agressiva e à audácia que seriam próprias de *b-boys*⁵¹. Por reunir essas condições, o *hip-hop* constituiria um contexto rítmico mais favorável a uma expressividade corporal masculina, sem o risco da intervenção gestual das mulheres no processo. Ou seja, os pressupostos que definem a prioridade da decisão masculina na dança confirmariam a proeminência dos homens e também eliminariam possíveis ambiguidades na execução das coreografias. Kleinubing, Saraiva e Francischi realizam essas

⁵¹ As autoras não citam as nomenclaturas das(os) praticantes do *hip-hop*, mas depreende-se que se referem a eles ao descreverem algumas das caracterizações atribuídas a dançarinos homens do ritmo.

reflexões a partir do *hip-hop* para pensar a problematização das estereotípias do movimento.

As três autoras do artigo observaram as reações dos praticantes aos movimentos que ensaiavam, principalmente, os meninos. Não só desistências foram registradas da parte deles, mas também os momentos de auto-observação e reflexão daqueles que persistiram. Assim como as dificuldades que algumas/alguns tiveram de entrosamento decorrentes da autoimagem relacionada à aparência física. Kleinubing, Saraiva e Francischi comentam que esse é um aspecto que não pode ser desprezado quando tentamos entender as resistências das(os) jovens à exposição corporal, especialmente, na dança. As(os) adolescentes receiam ser julgados/criticados por apresentarem uma forma física em desconformidade com padrões socialmente estabelecidos (principalmente os midiáticos). Mas, apesar desses percalços, as práticas resultaram em alguns exemplos de superação de constrangimentos entre os participantes.

As representações construídas pelas(os) adolescentes sobre o contato físico nos ensaios é o aspecto mais emblemático da intervenção didática de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013). Foram os momentos de proximidade dos corpos, do toque que desvelaram os receios quanto ao olhar julgador da(o) outro, seu desejo e o que fazer com isso tudo. Ou poderíamos dizer o suposto desejo sexual envolvido nisso, considerando as históricas mistificações e tabus relacionados ao contato físico na dança. De qualquer forma, a dança não deixa de ser um contexto propício a manifestações de atração sexual, ainda mais na adolescência, só que tem sido uma das práticas culturais mais historicamente estigmatizadas por conta das significações que lhes são atribuídas⁵². E os exemplos dessas significações podem ser encontrados em alguns dos relatos discentes apresentados pelas autoras.

Algumas meninas relataram receios, tanto delas quanto os que elas observaram nos meninos, durante os ensaios. Sobre elas, as garotas afirmaram o medo que tinham sobre o que as(os) outros poderiam pensar sobre as coreografias que envolviam pulos no colo dos garotos e movimentos sugerindo um abrir de pernas. As meninas também observaram a gestualidade dos meninos sinalizando para seus próprios constrangimentos, e isso chama a atenção das autoras, pois o fato de as garotas falarem por eles indica a dificuldade em reconhecer publicamente sua ansiedade nas performances corporais. E essas questões envolvem o que

⁵² Nos referimos, principalmente, às danças como *hip-hop*, *rock*, *funk*, sertanejo e ritmos de “salão” caracterizadas ou pelo contato físico de pares ou por movimentos individuais sugerindo sensualidade. Ainda que muito praticados por décadas – no caso do *rock* e alguns ritmos de salão, há setenta anos ou mais – esses ritmos carregam estigmas que, se não inibem as práticas, geram culpas relacionadas a elas. Exemplos dessas culpas são conhecidos por serem cultivados no imaginário religioso (principalmente cristão) e na cultura patriarcal, sendo que esta última concebe a mulher dançarina como predisposta ao desejo sexual masculino.

Ferrari e Almeida (2012, p. 879) chamam de “jogos de poder e força”, nos quais estão implicados os dilemas sobre o que pode ser mostrado e o que deve ser escondido no campo da sexualidade. Esses jogos constituiriam o ponto crucial para a historicização das experiências empreendidas por Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013).

Recorremos a Foucault (1979) e Butler (2003) para refletir a respeito da problematização que as autoras do artigo propõem sobre estereótipos da dança entre adolescentes. Em *Microfísica do poder*, Michel Foucault (1979) se refere ao movimento de “dessexualização” da cultura, dos discursos e da linguagem operado pelas organizações feministas a partir de seus próprios contextos de opressão. Isto é, a partir de dentro dos esquemas de poder que especificam a condição feminina como naturalmente sujeita à masculina é que as mulheres desconstroem os discursos que limitam suas possibilidades de existência. Portanto, Foucault argumenta que é através da instrumentalização discursiva dessa condição singular que as feministas desmistificam a naturalização das identidades sexuais. No que diz respeito à Judith Butler, ela discute a necessidade das demonstrações contínuas de identificação com um gênero e uma prática sexual como a busca pela correspondência imediata entre eles. Isto é, o cultivo do que ela denomina de “substancialização” do gênero e do sexo, forjando, assim, as identidades nesses campos enquanto formas imutáveis de relação com os corpos e sua existência psicossocial. Butler argumenta que a chance da transgressão das identidades sexuais e de gênero culturalmente aceitas se dá pela impossibilidade de sua repetição sem a ocorrência de variações entre elas. Seria precisamente nessas variações, nessas “brechas”, que surge a oportunidade da emergência de formas alternativas de existência no amor, no desejo e na apropriação do gênero.

Discorremos acerca das ideias de Michel Foucault e Judith Butler para abordar um aspecto em comum em suas concepções teóricas, que ajuda a explicar a proposta pedagógica de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013). Foucault e Butler remetem ao interior dos dispositivos da sexualidade e das práticas generificantes⁵³ as possibilidades de seu questionamento. E os estudos de Butler sobre um dos mecanismos desses dispositivos – a performatividade do gênero – são específicos para a problematização de estereótipos da dança que aquelas autoras realizaram na escola de Chapecó (SC), porque as autoras do artigo percebem a importância dos movimentos das danças ensaiadas no reforço do que elas chamam

⁵³ Foucault não chegou a abordar a dimensão do gênero em seus estudos sobre a história da sexualidade, mas ele é uma das principais referências teóricas para as(os) pesquisadoras(es) das relações de gênero em uma série de áreas do conhecimento. Isso considerando as muitas controvérsias em torno da questão do sexo ser referência para as construções identitárias em torno do gênero, tal como discutem autoras(es) como Joan Scott (1995).

de “atribuições culturalmente designadas” de homens e mulheres (KLEINUBING; SARAIVA; FRANCISCHI, 2013, p. 71).

Embora a “performatividade” pensada por Judith Butler (2003, p. 200) não tenha relação imediata com a acepção comum do termo⁵⁴, ela, talvez, possa servir enquanto um instrumento analítico para entendermos o papel da dança no fortalecimento da “aparência de substância” do gênero. Isto é, a prática das coreografias e as distintas reações dos praticantes a elas expressam o conflito entre confirmar ou transgredir as normas de gênero culturalmente estabelecidas. Entendemos que Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) concebem a dança enquanto um contexto de práticas discursivas no interior do qual os estereótipos de gênero podem tanto ser “ensaiados” quanto contestados.

E é nesse sentido que os movimentos traduzidos em passos e coreografias revelariam um caráter “performático”, pois as tentativas nem sempre “entregam” o resultado esperado. Ou seja, os meninos se veem envoltos em movimentos que podem ser interpretados entre seus círculos de amizade como comprometedores da identidade sexual e de gênero. Assim como uma eventual inabilidade nas técnicas da dança pode ser lida pelo praticante e outras(os) como uma perda do controle da situação por quem deveria ter a iniciativa e o domínio sobre ela, que são os garotos. E o abrir e fechar de pernas das meninas nas coreografias dramatizam a descontinuidade nas representações de uma sexualidade contida, prescrita às mulheres.

As descontinuidades na performatividade de gênero dos grupos focais de Chapecó pode ser “coroadas” pelas transgressões dos meninos que permaneceram até o fim do processo. Havia aqueles que se esforçavam em aprender os passos de forma correta e os que já sabiam e procuravam ensinar as(os) outras(os) participantes, corrigindo-as(os) quando necessário. Mas, talvez, o aspecto mais transgressor seja o caso dos adolescentes de nomes “Pedro” e “Weligton”. Nos registros das autoras do artigo, eles dialogam entre si acerca dos significados que poderiam ser atribuídos ao fato de Pedro ser o único menino a executar passos que seriam das meninas. Weligton questiona Pedro se ele se sentiu constrangido, e este, prontamente, nega.

Concluimos esta análise levantando a possibilidade de as autoras terem produzido mais do que reflexões de estereótipos da dança para uma pesquisa acadêmica. Sua problematização das questões sexuais e de gênero por meio da dança representa, no nosso entender, uma contribuição à história das percepções e experiências corporais de jovens do Ensino Médio, porque, provavelmente, é neste momento de transição – a “porta de entrada” do 1º ano do Ensino Médio – que os “ares de substancialidade” das expressões sexuais e de gênero se

⁵⁴ *Performances* são tidas como desempenhos conscientes de uma prática visando a um resultado preciso, como uma dramatização ou mesmo passos e coreografias de uma dança, assunto do nosso interesse.

consolidam e os estereótipos vão se tornando convincentes entre as(os) adolescentes. Além do que, as performances tem, entre seus efeitos, a crença do corpo como referência tangível das diferenças sexuais e de gênero, e isso, no fim das contas, é instrumentalizado como meio de problematização das estereotípias que vimos entre as(os) jovens.

Ao incitarem as(os) jovens a falarem sobre o que sentiam com as práticas coreográficas, Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) proporcionam o germen de novas histórias da relação das(os) jovens com seus corpos, sua expressividade, bem como a confrontação dos estigmas referentes ao desejo e às práticas sexuais das(os) adolescentes. A intervenção pela dança permite novas histórias dos corpos adolescentes porque, ao relatarem seus desafios com o movimento, elas(es), talvez, ensaiem o que Larrosa (1994, p. 43) chama de “experiência de si”, que é:

[...] aquilo a respeito do qual o sujeito se oferece seu próprio ser quando se observa, se decifra, se interpreta, se descreve, se julga, se narra, se domina, quando faz determinadas coisas consigo mesmo, etc. E esse ser próprio sempre se produz com relação a certas problematizações e no interior de certas práticas.

Ao permitir às(aos) jovens da escola chapecoense se narrarem, se descreverem, se interpretarem, a experiência da dança proposta pelas autoras deste artigo não poderia constituir uma ferramenta útil na produção de narrativas juvenis em perspectiva com outras temporalidades que não a sua? Como essa proposta de “autonarração” através do movimento corporal na dança poderia sensibilizar adolescentes a pensarem a relação humana com o corpo em diferentes épocas? E qual seria o papel da Educação Física nesse processo de sensibilização corpórea das(os) adolescentes, considerando o pouco estímulo nas redes de ensino – especialmente as públicas – à promoção de atividades físicas alternativas às comumente praticadas, como o futebol e o vôlei?

Queremos salientar a riqueza de materiais de valor histórico no campo do gênero e da sexualidade que Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) proporcionam não só a professores de Biologia e Educação Física, mas aos do ensino de História. Sua discussão teórica traz elementos para a problematização histórica da reprodução humana e das questões de gênero certamente desconhecidas(os) por muitas(os) docentes da Educação Básica⁵⁵; pois o imaginário construído

⁵⁵ A questão do posicionamento apresentado pelo Comitê Olímpico Internacional, em 1986, à participação de mulheres em jogos – mencionada em nota anterior – nos parece um material que pode resultar em muitas possibilidades de problematizações. E o aspecto interdisciplinar pode favorecer ainda mais esse exercício e, nesse sentido, podemos tomar como exemplo as representações sobre a dinâmica dos gametas na reprodução humana discutida no artigo. Os trabalhos de Constantina Xavier Filha (2014) na Educação Infantil já fornecem uma ideia sobre a oportunidade de exploração do imaginário representacional em torno da reprodução humana nos livros didáticos. Isso implica criar condições desde cedo para o exercício de um imaginário propício a novas

a partir dos desdobramentos da masculinidade hegemônica na ciência ainda reverbera mais fortemente entre materiais didáticos e representações docentes e discentes. E, por fim, sugerimos trabalhar a história da dança mostrando às(aos) estudantes exemplos de ritmos de outros tempos, como danças renascentistas e das cortes europeias do século XVIII. Eram ritmos com movimentos e posturas coreográficas nas quais a gestualidade masculina seria associada, hoje, com “trejeitos femininos”. No entanto, a ideia seria desconstruir essa visão, mostrando que nunca houve consenso na história sobre a expressão corporal de alguém ser um indicativo de sua sexualidade. Portanto, gestos considerados “suaves” e “femininos”, na Renascença ou na Idade Média, poderiam ter uma conotação diversa da cultivada hoje, além da inexistência das designações de “homossexual”, “heterossexual” e tantas outras identidades sexuais pertencentes à contemporaneidade.

Articulando Química, questões raciais e de gênero numa oficina sobre diversidade desenvolvida no âmbito do PIBID: análise da contribuição dos recursos didáticos alternativos

O artigo, escrito por Raquel Gonçalves dos Santos, Giselle Henequin Siemsen e Camila Silveira da Silva se refere a uma oficina realizada em uma escola pública do estado do Paraná, através do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID)⁵⁶. As autoras relatam a aplicação de uma proposta visando integrar o aprendizado de conceitos básicos da Química com a temática das relações étnico-raciais e as questões de gênero e sexualidade. A oficina ocorreu no contexto de uma feira cultural, teve uma hora e meia de duração e contou com a participação de estudantes dos três anos que compõem o Ensino Médio. Santos, Siemsen e Silva apresentaram os resultados da oficina no X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC, ocorrido em Águas de Lindóia, São Paulo, no ano de 2015.

As autoras iniciam suas reflexões chamando a atenção para a insuficiência da abordagem das questões envolvendo temáticas de diversidade racial e questões de gênero nos currículos, especialmente na sua área de atuação, a Química. Elas entendem que essa insuficiência se reflete em um consentimento – embora não explícito – por parte de docentes e escolas com a cultura de preconceito relativos àquelas duas temáticas. Diante desse quadro, elas ressaltam a importância do posicionamento das(os) profissionais no sentido da abertura às intervenções dos contextos de vida as(os) alunas(os), com seus anseios e peculiaridades

conceptualizações no campo da sexualidade e do gênero.

⁵⁶ Não há identificação do nome da instituição e nem de qual rede pública a escola pertence (se estadual ou municipal).

culturais. De modo a contribuírem com essas demandas no ensino das Ciências Exatas, as autoras tecem análises sobre pensadores no campo da diversidade racial e de gênero, buscando, assim, meios didático-pedagógicos mais adequados ao atendimento das diversidades.

Para obterem recursos que pudessem contemplar as temáticas propostas, as autoras recorreram a Francisco e Francisco Jr. (2016). Em um estudo voltado às relações entre racismo e o ensino de Ciências, esses autores elencam uma série de condições necessárias para que o tema seja trabalhado em sala de aula. Santos, Siemsen e Silva dão destaque à condição que diz respeito à utilização de materiais pedagógicos que contemplem aspectos da história africana, visando contestar perspectivas eurocêntricas na sala de aula. Esse é um dos pontos que favorecem a justificação teórica das escolhas metodológicas das autoras, que podem ser resumidas na utilização dos seguintes recursos na oficina: um poema, uma canção, receita culinária e um experimento com comprimidos.

Inicialmente, as autoras apresentaram o poema *Lágrima de Preta*, de António Gedeão. As autoras escolheram o poema alegando que seu conteúdo de crítica ao preconceito racial se dá pela perspectiva da Química, pois refere-se a um elemento presente na composição da lágrima, que é o cloreto de sódio.

Encontrei uma preta que estava a chorar, pedi-lhe uma lágrima para analisar. Recolhi a lágrima com todo o cuidado num tubo de ensaio bem esterilizado. Olhei-a de um lado, do outro e de frente: tinha um ar de gota muito transparente. Mandei vir os ácidos, as bases e os sais, as drogas usadas em casos que tais. Ensaiei a frio, experimentei ao lume, de todas as vezes deu-me o que é costume: Nem sinais de negro, nem vestígios de ódio. Água (quase tudo) e cloreto de sódio. (MARTINS, 2016, s./p.)

As autoras dizem que realizaram um experimento de reações químicas com base no conteúdo desse poema. Em seguida, exibiram um vídeo – pertencente a uma série de TV chamada *Women in Chemistry* – sobre a história da cientista negra norte-americana Paula Hammond, que conseguiu superar o contexto segregacionista de seu meio profissional. As últimas abordagens que as autoras realizaram, antes da análise dos resultados, foram discussões em torno dos processos químicos envolvendo uma receita de pamonha e um experimento com um comprimido efervescente inteiro e outro moído. As autoras objetivaram que a análise da receita e o experimento com os comprimidos reforçasse a compreensão de conceitos químicos, estabelecendo um paralelo explicativo com as reações químicas envolvidas na lágrima no poema.

A análise dos resultados estruturou-se em questionários aplicados após a exibição do vídeo, a leitura e análise do poema, bem como a receita de pamonha e os experimentos. Os

resultados foram interpretados a partir de uma estrutura de categorias de análise surgidas dos temas suscitados nos questionários e das conversas entre alunas(os) e bolsistas registradas em áudio. As categorias elaboradas foram as seguintes: (i) Contribuições da temática Diversidade para o trabalho com conceitos químicos; (ii) Contribuições da temática Diversidade para o entendimento das relações Cientista x Sociedade; (iii) Contribuições da temática Diversidade para a contextualização da Química; (iv) Contribuições da temática Diversidade para a motivação dos alunos em atividades envolvendo Química.

Entre as categorias de análise elaboradas, entendemos ser necessário destacar, para efeitos das questões de gênero envolvidas na oficina, a categoria que diz respeito às relações entre cientista e sociedade. Porque as respostas nos questionários relacionadas a essa categoria revelaram representações prévias das(os) estudantes sobre o assunto. Segundo as autoras, doze estudantes deram respostas relacionando a profissão com machismo. No entanto, elas também registram as respostas de vinte alunas(os) sobre suas impressões após a exibição do vídeo sobre a cientista negra nos Estados Unidos da América (EUA). Essas(es) estudantes afirmaram que passaram a ter um novo olhar sobre a ciência, pois viram que era possível uma mulher negra e de baixa renda realizar seu projeto de vida em se tornar cientista, superando o preconceito.

Por fim, Santos, Siemsen e Silva (2015) concluem que a oficina integrando a temática racial, ciência e questões de gênero estimulou a sensibilização das(os) jovens para esses dois últimos temas. Isso se tornou possível pela relação que elas tentaram estabelecer entre o poema e os experimentos realizados com as(os) estudantes. Ao recorrerem aos recursos didáticos citados, as autoras argumentam que conseguiram contextualizar os conteúdos formais da Química em dimensões reconhecíveis do cotidiano das(os) alunas(os), ao mesmo tempo que se propuseram a combater a compartimentação que caracterizaria a Química ensinada nas escolas.

Chamou nossa atenção, em especial, a proposta das autoras de trabalhar com as questões da diversidade racial e gênero como temas integradores. E uma abordagem como essa no campo da Química torna este empreendimento ainda mais curioso e desafiador, pois as ciências exatas e humanas são, historicamente, concebidas como “antagônicas”. Ainda mais que elas adentram num campo que, hoje, compreende os chamados “temas sensíveis”. Segundo Gil e Eugênio (2018), temas sensíveis constituem discussões no campo da história dos direitos humanos que suscitam uma ampla gama de controvérsias. Elas se relacionam, muitas vezes, a disputas envolvendo a memória de grupos histórica e socialmente marginalizados, como mulheres, negras(os) e LGBTQIA+. Como a evocação dessa memória quase sempre se relaciona a fatos cotidianos – abrangendo tanto ações do Estado quanto a de organizações articuladas com ele, como igrejas, elites econômicas, dentre outras –, ela pode exacerbar sensibilidades no meio

educacional em função de eventuais vínculos dos sujeitos com personagens e situações que são abordados.

Em se tratando da abordagem do poema anteriormente citado, a questão da diversidade racial e de gênero apresenta um potencial para provocar fortes sensibilidades históricas, pois remete a(o) aluna(o) e a(o) professora a antigos paradigmas da ciência. Correntes científicas que tentaram justificar perseguições, escravização e discriminações raciais e de gênero através do recurso à Biologia, à Química e outras áreas de conhecimento a elas relacionadas. Temos o exemplo da eugenia, que foi uma tendência científica caracterizada por tentar aplicar princípios da seleção natural de Charles Darwin às relações étnico-raciais (FERREIRA, 2017). Ela se fundamentou em argumentos da Biologia para a consolidação de discursos raciais, os quais se pautam por atribuir a determinados grupos – como negros, asiáticos e outras etnias – características comportamentais e fisiológicas que seriam intrínsecas a sua condição. E o caráter supostamente inato de tais atributos foi sempre apresentado em desvantagem ao padrão do homem branco, caucasiano e anglo-germânico.

Portanto, apresentar um poema para discutir conceitos da Química reveste a oficina pibidiana de Santos, Siemsen e Silva (2015) de uma dimensão humanística que tem o mérito de ajudar a promover o respeito à diferença étnico-racial e também desconstruir as caracterizações biologizantes atribuídas à identidade afrodescendente e à condição feminina. Nesse sentido, a problematização do poema de Antônio Gedeão exerce um papel fundamental, e a sequência de experimentos da oficina constitui uma alternativa de contestação aos discursos hierarquizantes da etnia e do gênero na ciência.

Embora não tenhamos compreendido a relação que as autoras tentaram estabelecer entre a receita de pamonha e o tema da diversidade racial, nos perguntamos se essa relação não pode ter sido feita a partir de uma possível origem afro-ameríndia do alimento. De qualquer forma, a análise da receita contribui para a contextualização da Química numa dimensão histórica mais ampla, que remonta a experiências ancestrais de culturas afro-brasileiras com alimentos e suas significações sociais e religiosas. Experiências como essa são, costumeiramente, negligenciadas não só nas Ciências Humanas, mas talvez, principalmente, nas Exatas. Provavelmente, as Ciências Exatas são mais condicionadas por um legado eurocêntrico que tende a situar saberes ancestrais indígenas e africanos sobre fenômenos naturais na esfera do misticismo e da superstição.

É a partir dessas considerações que podemos pensar possíveis contribuições da oficina de Química do PIBID ao ensino de História na perspectiva do gênero e da sexualidade. A principal delas, sem dúvida, são os resultados das problematizações do poema *Lágrima de Preta*

e do vídeo sobre a história da cientista estadunidense Paula Hammond. Elas são importantes na produção de referências femininas e de negritudes na ciência para as(os) adolescentes. Essa iniciativa vem ao encontro, também, do enfrentamento a resquícios de uma tradição escravocrata, cuja função é restringir as possibilidades profissionais das(os) afro-brasileiras(os) ao âmbito dos trabalhos braçais e do serviço doméstico⁵⁷. A história de Hammond é uma referência que sinaliza para projetos futuros, contrariando essa mentalidade, a qual já vem sendo enfrentada com a recente ascensão de homens e mulheres negras(os) em diversas profissões e nas universidades.

Como última contribuição da oficina de Santos, Siemsen e Silva, pensamos acerca de algumas significações sobre o poema *Lágrima de Preta* para a reflexão de temas sensíveis no ensino de História. As alusões que podem ser feitas às representações de raça e gênero nos versos implicam controvérsias envolvendo ciência e identidades sociais. Vimos que algumas correntes, como a eugenia, tentaram justificar as condições opressivas de existência dessas identidades, atribuindo a elas uma natureza desvantajosa ou “inferior” a um padrão masculino branco, supostamente, não miscigenado. E as questões que abrangem etnias e miscigenação são, especialmente, delicadas, pois nos remetem às representações de “degeneração das raças” que sustentaram políticas segregacionistas e extermínios em massa entre os séculos XIX e o XX.

Sobre o aspecto do segregacionismo, a(o) professor(a) de História dispõe de uma série de exemplos para problematizar o tema em sala de aula. Entre eles, as leis estadunidenses que exploraram o imaginário relacionado à degeneração da população afro-americana após a abolição da escravatura nos EUA. Ou seja, as leis que ficaram conhecidas como “Jim Crow”, as quais se notabilizaram por décadas de segregação e violência física e simbólica contra afro-americanos no sul daquele país, embora as perseguições e atos segregacionistas tenham sido, desde sempre, disseminados por todos os EUA. Mas a ideia que nos veio à mente, e que talvez reforce exercícios problematizadores envolvendo a noção de “raça”, o conceito de gênero e a ciência, é a cena de um filme sobre segregação e violência racial.

O filme em questão chama-se *Mississippi em chamas*, produzido em 1988 e dirigido por Alan Parker. Interessa-nos uma das cenas finais, que faz a representação do velório e enterro do jovem negro que era parte de um grupo de ativistas voluntários pelo direito ao voto dos negros do sul. Ele havia sido assassinado junto com os outros dois integrantes, que eram

⁵⁷ Podemos entender mais sobre a mentalidade que discrimina mulheres negras no mercado de trabalho no artigo *A História de Alda: ensino, classe, raça e gênero*, de Marília Pinto de Carvalho (1999). O artigo é analisado no capítulo relativo ao público-alvo dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

americanos de ascendência judaica, ao chegarem ao estado do Mississippi para o registro de eleitores negros. Na cena referida, o pastor que conduz o cerimonial fúnebre discursa para os presentes, manifestando a revolta e a exaustão dos afro-americanos diante das intermináveis violências que sofriam e que eram consentidas pelas autoridades públicas. A fala do pastor tem um tom insurrecional e simbólico que pode ser comparado ao conteúdo do poema da lágrima de António Gedeão, e vamos explicar o porquê.

Ao fim de seu discurso, o pastor brada diante do público aspectos sobre liberdade, justiça e igualdade e as significações que esses princípios podem ter em um contexto repleto de discriminação e violência racial:

O que é um direito inalienável se você é um negro? O que significa igualdade de tratamento nos termos da lei? O que significa liberdade e justiça para todos? Agora digo a essas pessoas: “Olhe para o rosto deste jovem e verá o rosto de um homem negro. Mas se você olhar para o sangue derramado, ele é vermelho! É como o seu! É APENAS... COMO O SEU!”.⁵⁸ (MISSISSIPPI BURNING, 1988, *grifos do original, tradução nossa*)

A fala do pastor faz alusão ao sangue do jovem militante negro comparando-o com o de um branco. Essas palavras reforçam a desconstrução dos discursos que essencializam diferenças étnicas pelo viés das Ciências Naturais e Exatas. Por isso, pensamos que essa cena poderia ser problematizada em uma perspectiva de comparação com o poema *Lágrima de Preta* de António Gedeão, pois abrange uma característica bioquímica que todas(os) os seres humanos têm em comum, que é a composição do sangue. E o sangue tem um forte apelo subjetivo e simbólico na história dos sujeitos da educação e suas trajetórias de afirmação identitária e de lutas contra discriminações motivadas por questões de raça e sexo.

No entanto, para finalizar, cremos que nossa proposta pode apresentar um problema que tende a tornar mais sensível a abordagem desses temas. É que temos dúvidas quanto a abordar episódios como o da cena do filme sem incorrer em estereótipos relacionados à escravidão e outras situações que vitimizaram as populações negras. Situações indubitavelmente reais e que devem ser enfrentadas, mas que não podem ser concebidas como as únicas faces da história de uma cultura diversa em legados políticos, econômicos e culturais. Por isso, nos propomos a pensar em meios de relacionar a necessária discussão envolvendo raça, gênero e ciência com outras referências do passado e presente africanos. Para tanto, buscamos o auxílio de

⁵⁸ No original: “What is an unalienable right if you are a negro? What does it mean, Equal Treatment under the law? What-what does it mean, Liberty and justice for all? Now I say to these people, ‘Look at the face of this young man, and you will see the face of a black man. But if you look at the blood shed, it is red! It is like yours! It is JUST... LIKE... YOURS!’”.

pesquisadores de história africana e organizações de luta pelos direitos das(os) negras(os) para apresentarem sugestões a essas propostas, modificando-as no que considerarem pertinente.

As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Ensino Médio: interface entre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária

O artigo é de autoria de Guilherme Rodrigues Passamani (2016). Ele trata de um projeto de extensão universitária voltado a docentes de Educação Básica. Intitulado *Projeto de Extensão Formação de Professores em Gênero e Sexualidade*, ele foi dedicado a docentes do Ensino Médio, pois diz respeito ao único público-alvo ao qual o oferecimento da disciplina de Sociologia chegou a ser obrigatório⁵⁹. O projeto de extensão foi desenvolvido na Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) através de oficinas e palestras com foco em estudos sobre homofobia. Segundo Passamani, inicialmente, o projeto visava apenas ao público interno da universidade, abrangendo acadêmicos não só das Ciências Sociais como também da Pedagogia. Nesse momento, a formação teórica em gênero e sexualidade se restringiu apenas a docentes da Educação Superior.

Na segunda fase, professoras(es) da Educação Básica passaram a participar em encontros quinzenais após a preparação teórica prévia das(os) docentes e licenciandas(os) da universidade. Embora o cerne das discussões tenha sido a homofobia, os temas abrangeram masculinidades, *bullying*, machismo e outros aspectos relacionando a temática sexual e de gênero com cidadania. Mas, antes de comentarmos o desfecho do projeto, é necessário apresentar brevemente o histórico dos percursos da disciplina de Sociologia nos currículos do Ensino Médio brasileiro, destacado por Passamani em seu estudo⁶⁰.

O autor descreve a perseguição sofrida pela Sociologia durante a ditadura civil-militar que vigorou no Brasil entre 1964 e 1985. O regime de exceção fez valer, no lugar dessa disciplina, os componentes curriculares de “Educação Moral e Cívica” e “Organização Social e Política Brasileira”. Isso como forma de incutir na população a obediência ideológica ao regime. O processo de democratização que se seguiu deu margens para a reintegração da

⁵⁹ A Lei n. 11.684/08 (BRASIL, 2008) – que tornou obrigatório o oferecimento das disciplinas de Filosofia e Sociologia nos currículos do Ensino Médio – vigorou por dez anos. Após a aprovação da Lei n. 13.415/2017 (BRASIL, 2017) de reforma do Ensino Médio (LIMA; MACIEL, 2018), a disciplina de Sociologia deixou de ser obrigatória na grade curricular, passando a nova regra a valer no ano seguinte. Embora a BNCC (MEC, 2018) tenha previsto a inclusão de conhecimentos filosóficos e sociológicos nos currículos, todas as disciplinas à exceção de Língua Portuguesa e a Matemática encontram-se diluídas em áreas de conhecimento (OLIVEIRA, 2018).

⁶⁰ A partir da Lei n. 5692/71 (BRASIL, 1971) até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n. 9.394/96 (BRASIL, 1996), o período que hoje conhecemos por “Ensino Médio” correspondia ao “segundo grau” (SANTOS, 2010).

disciplina, especialmente a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/96 (BRASIL, 1996). Mas foi apenas em 2006 que o oferecimento da Sociologia tornou-se obrigatório na grade curricular do Ensino Médio, sendo que a adequação de estados e municípios à nova regra estendeu-se até 2011.

Passamani dá destaque ao papel das *Orientações Curriculares Nacionais* – OCN (MEC, 2006) na efetivação dos objetivos da Sociologia na Educação. Isto é, somente a partir dessas referências que a disciplina vai começar a ser pensada em termos não só do que seria importante a aprender, mas também do como aprender, bem como os meios e estratégias mais adequados para a produção de saberes sociológicos que repercutissem nas distintas realidades das(os) educandas(os). Tendo esses aspectos em vista, as OCN incentivaram a Sociologia a dar os primeiros passos na adoção de recursos didático-metodológicos que contemplassem distintas formas de aprender os conteúdos, como visitas a museus, a bibliotecas, reprodução de filmes, análise de charges, de artes plásticas, dentre outros.

Conforme o autor, essas etapas foram cruciais em termos epistemológicos para a introdução na sociologia de noções caras à problematização de temas sensíveis, como o “estranhamento” e a “desnaturalização” dos fenômenos socioculturais. Assim como, também ajuda a entender a inserção da temática de gênero e sexualidade em suas propostas pedagógicas. E quanto aos motivos específicos que levaram os acadêmicos das Ciências Sociais da UFMS à adoção daquela temática, Passamani destaca a vontade de responder a demandas sociais relativas ao combate à violência sexual e de gênero.

À medida que os integrantes do projeto se aprofundavam nas discussões teóricas sobre masculinidades e no problema envolvendo a noção da divisão binária entre masculino e feminino, os debates caminhavam para questões envolvendo homossexualidade nas escolas. Desse modo, a proposta procurou ir ao encontro das expectativas previstas nas diretrizes curriculares da disciplina, que apontam para a consideração das demandas e necessidades abrangendo o reconhecimento da diferença (sexual, de gênero, racial etc.) e sua afirmação no espaço público.

Destacamos, do estudo de Guilherme Rodrigues Passamani, a preocupação de acadêmicos das Ciências Sociais de que a Sociologia atendessem a prática de exercícios problematizadores em salas de aula. E as práticas do “estranhamento” e da “desnaturalização” de fenômenos sociais constituem ferramentas de análise inseparáveis do debate sobre temas sensíveis ao qual o autor se refere. Entendemos que a questão dos temas sensíveis é a característica mais interessante de sua proposta, pois a preocupação de professoras(es)-pesquisadoras(es) com alguns desses temas (tais como identidades sexuais e de gênero e

relações étnico-raciais) parece ser uma constante entre as investigações que compreendem o Ensino Médio.

Passamani demonstra ciência quanto aos incômodos que podem advir da abordagem de temas sensíveis sem uma formação docente adequada nas problemáticas envolvidas. Daí, compreendemos o empenho dedicado à esquematização do projeto de extensão, assim como o oferecimento aos participantes de diversas referências teóricas no campo do gênero e da sexualidade. A organização do projeto procurou não descuidar da vinculação entre as discussões teóricas e as realidades enfrentadas pelas(os) professoras(es), de modo que os aprendizados surtiram efeitos práticos no trabalho pedagógico desenvolvido nas escolas.

As principais contribuições do artigo de Guilherme Passamani ao ensino de História é a referência que faz à importância da introdução da temática de gênero e sexualidade no Ensino Médio, bem como a utilização de uma variedade de recursos metodológicos na problematização dessas questões em sala de aula. Esse movimento vem no sentido de dar mais suporte à historicização de temas que são cada vez mais presentes entre jovens dos quinze aos dezessete anos, a faixa etária “padrão” do Ensino Médio. Por fim, o autor chama nossa atenção para um aspecto que não podemos incorrer ao tratarmos de temas sensíveis na perspectiva de gênero e sexualidade, que é a “sobreposição de opiniões vazias” (PASSAMANI, 2016, p. 128). Nós interpretamos essa passagem a partir das concepções de Duque (2014) e Seffner (2011b) sobre evitar que o enfrentamento das discriminações sexuais e de gênero nas escolas descambem para discursos de vitimização dos grupos não heterossexuais. Entendemos que é preciso, antes de tudo, a proposição de alternativas que contestem as bases históricas da heterossexualidade compulsória – bem como de branquitude – que sustentam as políticas pedagógicas e correccionais das escolas.

Concepções homofóbicas de estudantes do Ensino Médio

Este artigo, de autoria de Carina Alexandra Rondini, Fernando Silva Teixeira Filho e Lívia Gonsalves Toledo, é uma pesquisa no campo da Psicologia, a qual possui caráter quantitativo e é voltada ao mapeamento das representações de homofobia entre estudantes de Ensino Médio. O recorte da amostra compreendeu três cidades do oeste do Estado de São Paulo, abrangendo um total de 2.159 alunas(os), as(os) quais responderam a um instrumento estatístico que procurou aferir os níveis de homofobia existentes entre as(os) educandas(os). O instrumento em questão foi aplicado no ano de 2009, estruturado a partir de um questionário de afirmativas restritas às respostas “sim” ou “não” das(os) respondentes. No entanto, antes de nos

aprofundarmos nos resultados das enquetes, devemos explicar que não nos dedicaremos a discutir as metodologias de estatística adotadas pelas(os) pesquisadoras(es) na aferição da amostra. Embora, obviamente, reconheçamos que os instrumentais estatísticos foram a base para o desenvolvimento de toda a pesquisa, o nosso objetivo é tão somente discutir seus resultados para efeito da temática que nos interessa.

Nós também não vamos relacionar, nesta análise, todas as afirmativas apresentadas pelas(os) autoras(es) no questionário. A característica mais importante que merece ser destacada sobre elas é que constituem um total de trinta itens, sendo que vinte e sete deles têm, nas palavras das(os) autoras(es), um sentido “negativo”. São afirmativas sugerindo posicionamentos homofóbicos, cabendo às(aos) estudantes concordarem ou não com elas. As outras três afirmativas teriam um sentido “positivo”, isto é, de acolhimento às diferenças sexuais e de gênero. Serão discutidas, portanto, as reflexões das(os) autoras(es) sobre as reações às afirmativas que apresentaram, bem como os comentários que fizeram acerca de propostas pedagógicas no combate à homofobia.

Antes de adentrarem a problemática da homofobia, Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) delineiam um breve panorama histórico da construção dos conceitos de heterossexualidade e homossexualidade. As(os) autoras(es) discutem o tema através de nomes de referência, sendo um deles Michel Foucault, o qual aborda os processos de disciplinamento e medicalização das práticas sexuais entre os séculos XIX e o XX, bem como os discursos de patologização das expressões sexuais não condizentes com o padrão heterossexual que então se impunha. As(os) especialistas também recorrem a Judith Butler para a reflexão das mentalidades que orbitam em torno da crença na relação contínua entre sexo, gênero, prática sexual e desejo. A compreensão desse pressuposto da heteronormatividade é básica para o entendimento das peculiaridades envolvidas nas concepções homofóbicas das(os) estudantes pesquisadas(os).

Sobre a questão da heteronormatividade, as(os) autores também comentam acerca de suas principais características e consequências na normalização das relações de poder entre os demais gêneros e expressões sexuais. A priorização da heterossexualidade em relação a outras formas de desejo e identificação com um determinado gênero está, segundo as(os) autoras(es), na base das práticas homofóbicas. Elas constituiriam um mecanismo de correção, silenciamento e/ou rechaço dos comportamentos que não levam em conta a sintonia esperada entre a identidade do gênero, o desejo sexual e as gestualidades manifestas pelos indivíduos. Assim vão se construindo muitas das denominações, xingamentos e estereótipos que vão se interpor entre meninos, meninas e aqueles que não se identificam com nenhum(a) deles(as).

O principal efeito dos estereótipos promovidos pelas práticas homofóbicas, de acordo com as(os) autoras(es), é o confinamento das identidades sexuais e de gênero dissidentes da heteronormatividade nos limites da relação binária masculino/feminino. Isso significa fazer valer a observação irrestrita da uniformidade entre identidade de gênero, desejo sexual e os gestos públicos que lhes corresponderiam. Como exemplos, Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) mencionam a estigmatização da lesbiandade como “masculinizada”, pois nos dispositivos da sexualidade a atração de uma mulher por outra é concebida como a invasão de um espaço que deveria ser exclusivo do homem. Dessa forma, os estereótipos são mecanismos pelos quais a heteronormatividade enquadra as dissidências sexuais e de gênero de volta aos limites da existência binária masculina ou feminina.

Portanto, os dispositivos da sexualidade se encarregam, através do recurso às estereotípias sexuais e de gênero, de limitar as possibilidades de existência nesse campo. Assim, homens *gays* são vistos como “efeminados”, especialmente quando seus gestos e expressividade pública não condizem com o que culturalmente é concebido para o seu gênero. E os(as) travestis se tornam o alvo principal da violência física e simbólica, pois sua existência em trânsito entre o masculino e o feminino é encarada como uma permissão à violação de seus corpos. Esses aspectos situam as duas últimas identidades citadas no campo do feminino, que é concebido como naturalmente submisso ao desejo ou ao impulso abusador do homem heterossexual.

A importância do enfrentamento das práticas homofóbicas nas escolas é o cerne da justificção da pesquisa das(os) autoras(es). Por isso a necessidade de aprofundar as reflexões acerca dos elementos discursivos que historicamente construíram os estereótipos contra o público LGBTQIA+. Esse exercício reflexivo é um dos principais fatores que ajudam as(os) autoras(es) na elaboração das perguntas do questionário quantitativo. Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) aludem também à exiguidade de práticas problematizadoras da homofobia nas escolas, argumentando que, quando ocorrem, são iniciativas isoladas de organizações não governamentais (ONGs) ou universidades. Eles alegam que a escola, por ser um “locus privilegiado” do aprendizado das questões de gênero e sexualidade (RONDINI; TEIXEIRA FILHO; TOLEDO, 2017, p. 59), pode não só ser difusora de preceitos heteronormativos como também um espaço oportuno para sua transgressão. É a partir dos argumentos citados que as(os) autoras(es) oferecem sua proposta de pesquisa, procurando ter uma noção das representações homofóbicas dos adolescentes brasileiros a começar da amostra mencionada no início da análise.

Pela interpretação que fizeram dos dados, Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017)

deduzem que concepções homofóbicas, lesbofóbicas e transfóbicas gozam de relativa representatividade entre as percepções das(os) adolescentes da amostra. No entanto, as(os) autoras(es) ponderam que esses resultados podem ser inconclusivos, pois o caráter “fechado” da enquete não permite a manifestação de impressões pessoais das(os) participantes acerca das problemáticas levantadas, mas ainda assim as(os) especialistas argumentam que o formato do questionário permite às(aos) respondentes concordarem ou discordarem total ou parcialmente das afirmativas, com caráter evidentemente homofóbico. Assim sendo, o caráter restrito das respostas é compensado pela apresentação de diversas declarações dialogando com o universo representacional da homofobia.

O que se observou, nesse aspecto, é que afirmações do tipo “Eu não gostaria de ter uma professora lésbica” (RONDINI; TEIXEIRA FILHO; TOLEDO, 2017, p. 63) apresentaram uma média de respostas semelhantes entre meninos e meninas. Ou seja, embora elas(es) manifestem preconceitos sexuais e de gênero relacionados às(aos) LGBTQIA+, as(os) estudantes contraditoriamente sugerem aceitar conviver com uma professora lésbica. As(os) autoras(es) ponderam que isso pode ter a ver com a relação professor(a)/aluna(o), a qual implica em limites éticos ao exercício da autoridade docente. Limites esses que incluem a impossibilidade da(o) docente manifestar ou direcionar seu desejo sexual para um(a) estudante. Essa representação aponta para uma crença homofóbica de que a sexualidade do indivíduo LGBTQIA+ é ameaçadora e abusiva, podendo só ser contida por um contexto de limites claros à sua expressão.

Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) destacam que a pesquisa aponta que meninas tendem a aceitar mais as dissidências da heteronormatividade. Isso talvez se deva, no entender das(os) pesquisadoras(es), ao fato de mulheres terem em comum com outras expressões de gênero como viver sob o peso da opressão masculina, ainda que em lugares e níveis diferentes. Já no que diz respeito à tolerância manifestada por meninos a professoras lésbicas, as(os) autoras(es) recorrem a estudos que afirmam que há uma tendência para que os garotos sejam educados desde cedo para o distanciamento emocional de suas mães. Assim, como a professora lésbica é investida de atributos culturalmente masculinizantes, em tese, isso facilitaria a dissociação entre o estudante menino e a docente, o que talvez explique a menor rejeição do aluno a essa “dissidência” sexual.

Outra afirmativa que remete as(os) jovens a representações homofóbicas é o medo de que suas mães e pais pensem que as(os) filhas(os) possam ser *gays*. O medo resultaria da influência de percepções sobre sexualidade inculcadas pelas(os) responsáveis dessas(es) jovens. O ambiente familiar seria, então, a primeira instância de adequação aos preceitos da

heterossexualidade compulsória, e isso não acontece sem a dependência afetiva e financeira das(os) adolescentes a seus pais e mães. No entanto, há indicações de que as meninas são as que menos receiam uma eventual suspeição de serem lésbicas. Segundo as(os) autoras(es), isso se explicaria pelo fato de elas acreditarem estar agindo conforme os padrões heteronormativos de uniformidade entre gênero e desejo sexual. Em suma, o medo de ser visto como *gay*/lésbica decorre de uma subjetivação das(os) jovens à heterossexualidade desde cedo, tendo em vista a aceitação social.

Há mais três aspectos discutidos por Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) que devem ser destacados: as afirmativas que abordam estereótipos do homem “mulherengo” e da mulher “feita para casar”, a crença no caráter patológico da homossexualidade e o direito à conjugalidade de indivíduos homoafetivos. As representações referentes à cultura feminina do casamento e à liberdade sexual do homem tiveram concordância por parte da maioria das(os) respondentes, ou seja, essas concepções são representativas de suas crenças socioculturais. As(os) autoras(es) advertem que tais crenças estão na origem dos comportamentos machistas e misóginos que caracterizam a violência sexual e de gênero, pois, à medida que se convencionam entre os sujeitos, essas concepções legitimam a repressão a condutas sexuais contestadoras da hipermasculinidade.

Quanto à questão de a homossexualidade ser vista como patológica, a pesquisa indica que há uma aceitação moderada dessa ideia entre as(os) respondentes. As(os) pesquisadoras(es) acreditam que isso se deve à internalização das representações que tratam a homoafetividade como desvio daquilo que seria o “correto”, ou seja, a heterossexualidade. Para tanto, contribuiriam os discursos de medicalização da homossexualidade discutidos por Michel Foucault, além do desconhecimento por parte das(os) adolescentes dos estudos científicos que já refutaram tais discursos. E o estímulo à desinformação das(os) jovens sobre essas questões acaba vindo de quem deveria se esperar atitudes éticas condizentes com sua função, como o caso de religiosos que propõem “terapias de conversão do desejo homossexual em heterossexual”⁶¹.

Por fim, as(os) autoras(es) do artigo consideram animadores os resultados indicando a tendência de aceitação à conjugalidade de pessoas de mesmo sexo, embora a média de respondentes não apresente a mesma receptividade à possibilidade de casais homoafetivos constituírem família e terem filhas(os). As(os) pesquisadoras(es) atribuem essa aceitação moderada à difusão de estigmas relacionando homossexualidade e pedofilia à crença de que

⁶¹ Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017), por outro lado, afirmam que o Conselho Federal de Psicologia rejeita essa hipótese através da Resolução 1/1999 (CFP, 1999).

filhas(os) de pais ou mães *gays* serão *gays* também, assim como a impossibilidade de reprodução biológica enquanto sinal de inaptidão à formação familiar. A crença de que a conjugalidade *gay* seria uma ameaça ao modelo heteronormativo de família nuclear também foi citada como uma das influências às respostas do questionário.

Devemos atentar para as conclusões do estudo, que sugerem que propostas pedagógicas contra a homofobia nas escolas devam priorizar os rapazes. Para eles, as temáticas LGBTQIA+ são mais delicadas, especialmente no que toca à questão das travestilidades e transgeneridades. O tema das existências travestis é o que repercute de forma mais ameaçadora entre os garotos devido à indefinição dos limites do masculino/feminino que as caracteriza. Quanto às transgeneridades, a masculina gera mais angústias do que a feminina, dado que o transgênero masculino subverte as regras da delimitação biológica das diferenças sexuais e de gênero ao assumir outra identidade nesse campo. Por vezes, essa mudança implica alterações no que é considerado o marco tangível das diferenças citadas, que é o corpo. Sendo assim, o implante de órgãos genitais masculinos pelo homem trans é concebido no imaginário homofóbico como uma ameaça à única garantia evidente de manutenção do privilégio da cisgeneridade masculina.

No que diz respeito às meninas, chama a atenção deste pesquisador a relação que as(os) autoras(es) do artigo tecem entre transexualidade feminina e representações sobre competição por homens. Para essa mentalidade, contribuiria a influência de uma cultura patriarcal estimulando a desunião entre mulheres. Esse seria o fator que ajudaria a esclarecer o porquê do estranhamento às transexuais femininas sugerido nas repostas de meninas.

Como podemos ver, a pesquisa de Rondini, Teixeira Filho e Toledo apresenta uma variedade de elementos constituindo a historicidade da homofobia entre adolescentes do Ensino Médio. Embora o recorte da amostra abranja um espectro específico — oeste do interior paulista —, a própria proposta da pesquisa sugere a possibilidade de generalização dos resultados para além dessa região⁶². O que nos fornece uma base de representações homofóbicas no subsídio de políticas de formação docente como o PIBID, por exemplo. Isso considerando que as oficinas do PIBID no ensino de História – tantos as dos Anos Finais do Ensino Fundamental quanto as do Ensino Médio – identificaram uma ampla representatividade de estereótipos sexuais e de gênero entre adolescentes, mapeá-las seria um recurso a mais na produção de reflexões em processos formativos, bem como no desenvolvimento de argumentos que ajudem

⁶² As(os) autoras(es) elaboraram sua enquete no formato de “survey” (RONDINI; TEIXEIRA FILHO; TOLEDO, 2017, p. 60), que é um instrumento de pesquisa quantitativa que prevê que a análise dos dados de um determinado grupo possa ser extrapolada para além do universo da amostragem. Mais sobre esse método de pesquisa, ver Opus (2018).

as(os) docentes a problematizarem a homofobia nas salas de aula.

O que também é interessante nessa proposta é que ela poderia se somar a estudos de práticas homofóbicas que vêm sendo desenvolvidos nos Anos Finais do Ensino Fundamental, tais como os realizados pela ONG “Reprolatina” em onze capitais brasileiras⁶³. A articulação de investigações como essas podem mostrar os caminhos da construção discursiva da homofobia na Educação Básica, relacionando as muitas formas pelas quais elas se manifestam e variam entre uma etapa formativa e outra. Mas antes de apresentarmos estratégias no combate a esse preconceito, é importante considerarmos o que Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) dizem a respeito da contribuição dos discursos religiosos para as práticas homofóbicas.

As(os) autoras(es) usam a expressão “homofobia cordial” (RONDINI; TEIXEIRA FILHO; TOLEDO, 2017, p. 66) ao se referirem às práticas discriminatórias sublimadas nas “boas intenções” aos sujeitos LGBTQIA+, que possuem uma forte influência no humanismo cristão, cujo discurso admite a existência desses indivíduos, contanto que se assumam no “pecado” de sua condição. A relação que as(os) autoras(es) fazem entre esse discurso e as representações homofóbicas nas escolas nos fez pensar sobre o que isso pode ter a ver com as “práticas de cunho caritativo” (SEFFNER, 2011b, p. 571) na gestão das diferenças do espaço escolar, ou seja, até que ponto o simbolismo religioso não se faz presente nos discursos que tentam aplainar as diferenças sexuais e de gênero nas escolas, relativizando, assim, os efeitos da violência homofóbica que acomete esses espaços?

Não podemos nos esquecer das palavras de Guacira Lopes Louro (2004, p. 450) quando se refere à construção histórica do magistério como uma “extensão da maternidade”. Tal ideia pode, em parte, ser a projeção do simbolismo de uma moral cristã, a qual recorre à representação do feminino enquanto uma entidade protetora dos “mais fracos”. Talvez esse seja um dos aspectos que explica o caráter caridoso das ações pedagógicas contrárias à homofobia escolar. Portanto, entendemos que não há como apresentar propostas nesse sentido sem que antes se desenvolvam exercícios de problematização das representações (culturais, políticas e/ou religiosas) que normalizam a homofobia entre adolescentes. E esse exercício começa pela observação do que Picchetti e Seffner (2017, p. 724) chamam de “pormenor” ou “grão de poder” a normalizar práticas discriminatórias. Eles se revelam em frases, palavras ou declarações aparentemente inofensivas ou “bem-intencionadas”, mas que têm a função de tornar factível a pressuposição da heterossexualidade como único horizonte possível de existência sexual e de gênero.

⁶³ O estudo da Reprolatina é mencionado e discutido por Tiago Duque (2014) no artigo *Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!*: gênero, sexualidade e formação de professores/as.

A “heterossexualidade pressuposta” referida por Picchetti e Seffner (2017) também pode ser identificada nas conclusões tiradas por Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) a partir dos resultados dos questionários que aplicaram, porque tanto as reações de consentimento quanto as de reprovação de práticas homofóbicas têm em comum valores heterossexuais das(os) jovens como critério de resposta⁶⁴. Provavelmente seja esse critério que explique o porquê de a média de respostas indicar uma tolerância moderada à homossexualidade, uma vez que o grau de sua aceitação ou rejeição entre as(os) jovens depende do quanto as situações apresentadas se adaptam aos preceitos normativos heterossexuais. A pressuposição da heterossexualidade se encontra, portanto, na raiz das percepções homofóbicas, pois ela é vista como a última instância que assegura a condição “desviante” das outras identidades sexuais e de gênero.

Por fim, a experiência de Rondini, Teixeira Filho e Toledo (2017) nos faz pensar que talvez seja na tolerância “moderada” à homossexualidade que poderemos encontrar meios de problematizar as práticas homofóbicas das(os) estudantes do Ensino Médio, isto é, a iniciativa dessas(es) autoras(es) é um exemplo das dificuldades com que a heterossexualidade se institui entre os sujeitos. Isso porque a análise dos resultados revela incongruências entre os posicionamentos das(os) estudantes sobre a problemática da homofobia. As opiniões não são uniformes sobre o assunto, mesmo que a enquete sinalize para uma constância das representações homofóbicas entre as(os) discentes. Isso sugere a possibilidade do desenvolvimento de propostas no ensino de História que visem a rastrear as discontinuidades no discurso heteronormativo das práticas homofóbicas. Por outro lado, não podemos subestimar o fato de que trabalhamos com dados muito abrangentes, envolvendo inúmeras realidades de adolescentes do interior de um estado brasileiro, o que talvez requeira iniciativas vindas principalmente de professoras(es) que são parte das realidades investigadas.

Dessa forma, as concepções homofóbicas das(os) jovens pesquisadas(os) apresentam “falhas”, as quais parecem ter relação com o que Butler (2003, p. 200) chama de “descontinuidade” na “aparência de substância” do gênero e da sexualidade. Ou seja, não há como as(os) jovens apresentarem uma postura de alinhamento irrestrito aos preceitos heterossexuais, embora possam acreditar que vivam em conformidade com eles. Isso pode ser demonstrado no desacordo entre as respostas dadas sobre o convívio com o público LGBTQIA+: dificuldades em conviver com *gays* apresentando “trejeitos”, mas aceitação de uma professora lésbica; *gays* podem viver juntos, mas não constituir família. Esses são exemplos de afirmativas sinalizando que o tema da abjeção homossexual está em aberto entre

⁶⁴ Critérios não explícitos, pois o estudo já esclarece que o instrumento utilizado é quantitativo e a análise dos resultados se dá pela média de frequência de respostas concordantes ou discordantes dos enunciados homofóbicos.

essas(es) jovens⁶⁵. Assim, é onde não há acordo sobre a abjeção das existências LGBTQIA+ que podem ser investigadas as bases históricas pelas quais as concepções homofóbicas são construídas e legitimadas socialmente.

Educação Física escolar, coeducação e gênero: mapeando representações de discentes

Este artigo é resultado de uma pesquisa qualitativa realizada por Mauro Louzada de Jesus e Fabiano Pries Devidé (2006). O estudo é voltado à coleta e descrição de representações de jovens do segundo ano do Ensino Médio de uma escola estadual do Rio de Janeiro. A pesquisa quer saber como as(os) adolescentes reagem às aulas de Educação Física separadas por sexo e mistas. O trabalho organizou-se metodologicamente através de entrevistas realizadas com um grupo focal de estudantes de segundo ano, como referido, além da aplicação de um teste de livre associação de palavras dividido entre três alunos meninos e três meninas, com idades entre quatorze e dezesseis anos. O critério utilizado para a participação no processo foi a experiência prévia com aulas de Educação Física nas duas modalidades citadas.

O resultado da investigação aponta para a preferência das adolescentes meninas e dos adolescentes meninos pelas aulas separadas por sexo. O resultado se explica, segundo os autores, pelas crenças compartilhadas entre as(os) jovens quanto aos prejuízos que as aulas mistas podem representar para o aproveitamento pleno das habilidades desportivas de cada sexo. Esse receio inclui os receios das meninas de serem afetadas pela agressividade dos meninos prevista em jogos que tradicionalmente são praticados por eles. Segundo os autores, não houve questionamento por parte dos integrantes do grupo focal quanto ao caráter supostamente natural das habilidades físico-motoras de meninos e meninas.

Entre as ponderações apresentadas quanto à divisão das aulas por sexo, houve o caso de um menino que criticou o formato pelo prejuízo que ele pode representar ao pleno desenvolvimento físico-motor das meninas. No entanto, o rapaz só considera esse aspecto no sentido do que as moças podem aprender ou se adaptar ao que é proposto pelos rapazes, e não o inverso. Essa mentalidade, segundo Jesus e Devidé (2006), tende a fazer persistir a instituição de currículos que primam por esportes culturalmente associados aos homens. Entre as razões

⁶⁵ A expressão “tema da abjeção” é de Seffner (2011b, p. 571). Um dado que pode ajudar na historicização de representações homofóbicas é a decisão do Supremo Tribunal Federal (STF) criminalizando a homofobia. A decisão foi uma vitória das comunidades LGBTQIA+ e de outros grupos de defesa dos direitos humanos, que se notabilizam pela denúncia de ataques homofóbicos no Brasil, bem como o monitoramento da evolução desses crimes. A suprema corte decidiu que a homofobia deve ser tipificada penalmente na Lei do Racismo (Lei n. 7.716/1989) até que o Congresso Nacional edite uma lei sobre o assunto (BRASIL, 2019; STF, 2019).

positivas apresentadas pelas(os) adolescentes em relação às aulas mistas, está o prazer da companhia umas/uns das(os) outras(os), bem como a questão já colocada da contribuição para o desempenho das meninas nos jogos.

No que diz respeito às razões negativas, Jesus e Deive concluem que a assimilação pelas(os) estudantes da ideia de que seria natural os rapazes serem brutos nos esportes investe o espaço do exercício como predominantemente masculino. Os autores oferecem como alternativa de problematização dessa realidade a perspectiva chamada “coeducativa”, que segundo eles implica o aprofundamento de vivências colaborativas no esporte. De acordo com tal proposta, a atuação desportiva de meninos e meninas dá-se de modo que a dinâmica dos jogos tenha em mente a integração de todas(os), sem que suas diferenças comprometam o crescimento conjunto das habilidades e capacidades motoras do grupo.

Contudo, Jesus e Deive (2006) entendem que o resultado da pesquisa é um exemplo da necessidade de as aulas de Educação Física enfrentarem o problema da separação por sexo, posto que essa divisão tem implicações na persistência de estereótipos de gênero vinculados ao esporte. A questão envolvendo a historicidade dessas práticas na relação com o formato segmentado por sexo será discutida na perspectiva do ensino de História.

Os autores identificam o que eles chamam de “descontinuidades” nas representações de masculino e feminino presentes entre estudantes. Isso nos parece ser o “fio da meada” para contribuições do ensino de História à perspectiva coeducativa na Educação Física escolar. Quando falam em “descontinuidades”, Jesus e Deive (2006) se referem às mudanças históricas que vêm ocorrendo nas representações do masculino e feminino a partir das novas dinâmicas de ocupação dos espaços sociais por homens e mulheres, ou seja, homens têm assumido mais responsabilidades no espaço privado e mulheres conquistado mais oportunidades no espaço público. Em que medida essas novas dinâmicas de ocupação do espaço alteram as percepções cristalizadas das diferenças entre homens e mulheres? E até que ponto isso se reflete no desconforto sentido por adolescentes em relação às aulas mistas da Educação Física?

Entendemos que o desafio que se apresenta ao ensino de História é como problematizar os corpos que são construídos dentro do formato de aula separada por sexo. Mas, nesse sentido, pode ser enriquecedora a experiência vivida por uma das autoras de referência em gênero e Educação Física lembrada pelos autores do artigo. A autora em questão é Maria do Carmo Saraiva, e ela é parte de um estudo que analisamos neste capítulo sobre dança em uma escola de Ensino Médio. Realizado por Neusa Dandena Kleinubing e Vanessa Gertrudes Francischi (2013), o estudo se traduziu em um projeto visando a problematizar as representações corporais de adolescentes através da dança. Nós vimos nesse estudo que as práticas coreográficas

previstas no projeto levavam as(os) adolescentes participantes a se depararem com seus estereótipos e a questioná-los.

Os próprios autores apresentam uma breve reflexão sobre o papel da dança na transgressão dos estereótipos de hipermasculinidade das atividades físicas. Se as demais práticas esportivas nas escolas permanecem segmentadas por gênero — embora muitas mudanças nesse sentido já venham ocorrendo nas redes de ensino —, a promoção de projetos de dança pode ser uma oportunidade de minar as resistências às aulas mistas e coeducativas. A dança está profundamente enraizada em culturas juvenis, como podemos constatar em grupos envolvidos com escolas de samba, bailes *funk*, além das famosas “batalhas” de rimas do *hip hop*. Citamos exemplos na dança porque não nos ocorre outra forma de historicizar a divisão sexual das aulas de Educação Física. Como o trabalho de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) nos demonstra, o envolvimento subjetivo com as coreografias fez moças e rapazes se ajudarem e se sentirem responsáveis umas/uns pelo sucesso das(os) outras(os).

As culturas rítmicas constituem a história das percepções corporais de muitas(os) jovens, por isso elas não devem ser subestimadas em iniciativas que visem a promover sua integração nas escolas. Historicizar as sociabilidades em torno das danças pode ser uma forma de identificar expressividades corporais que mais aproximem do que separem as(os) jovens nas atividades físicas. A pesquisa de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) é um exemplo nesse sentido, pois as vivências corporais que propiciaram, fizeram com que as(os) adolescentes participantes se dispusessem a aprender mais umas/uns com as(os) outras(os), desmistificando os estereótipos de gênero sobre seus corpos em movimento. Portanto, a falta de questionamento de estereótipos sexuais e de gênero na Educação Física escolar é uma das principais demandas apresentadas pelo estudo de Mauro Louzada de Jesus e Fabiano Pries Devede.

A última questão que apresentamos é “como o ensino de História poderia contribuir para novas percepções sexuais e de gênero nas vivências corporais da Educação Física do Ensino Médio?” Seria buscando exemplos no passado que mostrem mulheres realizando atividades com níveis de exigência física semelhantes aos dos homens? Ou talvez o mais adequado seja o registro sistemático de experiências como a de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013), de modo a produzir problematizações históricas que subsidiem formações continuadas de professoras(es) de Educação Física e de História? São reflexões que propomos para contribuir com o desenvolvimento pleno e integrado de capacidades físico-motoras de meninos e meninas.

Ensino de gênero e sexualidade: diálogo com a perspectiva do currículo CTS

O artigo é de autoria de Ana Cristina Lima e Vera Helena Ferraz de Siqueira, ambas integrantes do Núcleo de Tecnologia Educacional para a Saúde da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). As autoras se propõem a dialogar com representações em gênero e sexualidade no ensino de Ciências pela perspectiva do currículo Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). O artigo foi publicado no ano de 2013, sendo que a investigação se realiza a partir de relatos obtidos em conversas com uma professora de Biologia. A professora em questão leciona para turmas dos três anos do Ensino Médio de uma escola técnica estadual localizada no município do Rio de Janeiro. Interessa às autoras o registro de situações de sala de aula no currículo de Ciências que tratem das dimensões subjetivas envolvidas no aprendizado conceitual das(os) estudantes.

Lima e Siqueira (2013) acreditam na contribuição do currículo “CTS” para a mediação entre os conhecimentos formais das ciências da natureza e as demandas particulares de alunas(os) relacionadas às aulas. Isso porque, ao discutirem as implicações dessa proposta curricular, as autoras atentam para o fato de que ela propicia reflexões de natureza ética quanto às consequências do desenvolvimento técnico-científico para os sujeitos. Lima e Siqueira entendem que uma das razões para a distância que se verifica entre os conhecimentos formais das ciências e o aprendizado das(os) alunas(os) é a desconsideração das questões do mundo das(os) jovens, ou seja, as perguntas que eles trazem não ecoam nas ciências escolares devido à insistência com práticas que supõem a neutralidade do conhecimento. Dessa forma, a curiosidade característica da adolescência dá lugar à impessoalidade e ao domínio superficial e provisório de conteúdos científicos.

As autoras articulam os pressupostos do currículo “CTS” aos marcos teóricos dos estudos culturais e pós-estruturalistas. As pesquisadoras recorrem a essas correntes histórico-filosóficas do conhecimento para fundamentar a importância conferida àquele currículo. Para tal, é considerado que as correntes em questão defendem o caráter fluido e contingente das identidades dos sujeitos, e o currículo “CTS” pretende contemplar esse processo na alfabetização científica das(os) estudantes do Ensino Médio. O aprendizado dos conceitos dimensionado no contexto social e familiar das(os) alunas(os) privilegia sua subjetividade, o que, segundo as autoras, é crucial para os(as) jovens atribuírem sentidos próprios aos conteúdos trabalhados.

Para entender o processo relacional entre os conteúdos formais de Ciências e as demandas subjetivas das(os) estudantes, Lima e Siqueira recorreram aos relatos de uma

professora de Biologia, que comenta algumas situações que viveu, nesse sentido, em suas aulas no Ensino Médio. Entre elas, destacamos perguntas vinculando biologia celular e sexualidade. Essa pergunta diz respeito a um garoto que, durante uma aula sobre mitocôndrias e respiração celular, perguntou por que suas/seus colegas o chamavam de “metrossexual” e o que isso significava. Também foram apresentadas dúvidas quanto à relação entre homossexualidade e doenças sexualmente transmissíveis (DST). As autoras ouviram da professora que o que chama a atenção das moças e rapazes para os conteúdos formais da disciplina é sua vinculação com o mundo dos relacionamentos e desejos sexuais dessas(es) jovens. Lima e Siqueira depreendem dos relatos da docente que a abordagem “indireta” das questões sexuais e de gênero — como no caso das DSTs — geram maior interesse nesse assunto por parte das(os) estudantes. Ou seja, quando os conteúdos são mediados por temas que dizem respeito às dúvidas cotidianas envolvendo desejo, amores e identidades sexuais, as(os) alunas(os) conseguem atribuir sentidos aos conhecimentos formais da ciência.

Segundo Lima e Siqueira, a atribuição de sentidos é uma precondição para que os conteúdos formais tenham uma dimensão prática na vida das(os) estudantes, pois elas(es) demandam ferramentas conceituais que as(os) ajudem a se posicionar no mundo. E este mundo está sempre os nomeando e classificando, principalmente porque são sempre chamados a assumir uma identidade sexual e/ou de gênero, além de terem de lidar com as significações que são atribuídas às eventuais consequências de sua vida sexual, como a gravidez na adolescência e as próprias DSTs. Portanto, a relevância prática dos conteúdos formais de Ciências na vida das(s) estudantes dependerá do quanto a escola se dispõe a acolher as questões que eventualmente irrompam no cotidiano das salas de aula.

Os relatos da professora de Biologia são subsídios para se pensar como trabalhar conceitos das Ciências Naturais abertos às significações das(os) educandas(os). E Lima e Siqueira (2013) buscam esses relatos porque elas querem conhecer as indagações das(os) alunas(os) e quais temáticas se fazem presentes entre suas inquietações. A temática de gênero e sexualidade é a mais recorrente em falas de estudantes. É através dessa temática que as autoras constroem seus argumentos em prol do que elas chamam de uma produção científica “menor” nas escolas, ou seja, aquela ciência que se contrapõe aos grandes esquemas explicativos e compartimentados dos currículos formais, pois se constrói no diálogo com as situações inesperadas do cotidiano de professoras(es) e estudantes. As autoras entendem que a “ciência menor”, concebida no campo da Educação, é a chave para aprendizagens conceituais mais inclusivas, e a temática de gênero e sexualidade adquire um papel expressivo nesse processo, porque à medida em que as demandas sexuais e de gênero são apresentadas, “sinapses” são

constituídas entre a curiosidade das(os) estudantes e as estruturas formais da ciência, ensinadas.

Os relatos da professora de Biologia revelam que as questões de gênero e sexualidade surgidas em perguntas de estudantes oferecem muitas oportunidades para a prática de uma “ciência menor” nas salas de aula. Isso representa a chance de produção de saberes sobre ciência e tecnologia ao alcance das(os) jovens, e não apenas a mera exposição de conteúdos com fins de avanço escolar. Seria através de uma “ciência menor” que a aprendizagem se desenvolve sobre bases históricas e éticas. Portanto, a ciência que valoriza a subjetividade discente no aprender é a que torna possível o desenvolvimento da noção de responsabilidade ética com aquilo que se aprende. Esses são os pressupostos teóricos que fundamentam as reflexões epistemológicas das autoras ao evocarem a importância do currículo “CTS”.

O aspecto premente que este artigo traz não só para o ensino, mas para a própria teoria da história são as situações de sala de aula que permitem estruturar problemáticas na dimensão do tempo das(os) jovens. Como já vimos na análise do artigo “Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID”, de Cubas e Rossato (2016), a história problematizada no tempo presente possibilita que voltemos o olhar para os presentes vividos por outras sociedades. Isso inclui suas aflições e anseios diante dos problemas que tiveram de enfrentar. As questões que Lima e Siqueira registram dos relatos da professora de Biologia são demonstrações de que as(os) alunas(os) tentam situar os conteúdos das aulas em sua própria realidade. Na medida em que são propiciados momentos para a manifestação de sua curiosidade, as(os) alunas(os) exercitam a competência de situar no tempo suas experiências, relacionando-as com as experiências vividas por sujeitos de outras épocas. Desse modo, a “ciência maior” dos grandes esquemas explicativos se torna inteligível entre as(os) jovens, pois elas(es) conseguem propor temas que dialogam com os saberes ditos “formais” da Biologia. Seria a mediação entre os saberes das(os) estudantes e os modelos explicativos universais o fator que torna a “ciência menor” possível. Queremos saber agora que aproximações essa “ciência menor” tem com o ensino de História. Nossas reflexões nos levaram à concepção de “história menor”, concebida por Pereira (2017).

A ideia de “história menor” considera a abordagem dos grupos invisibilizados pela narrativa histórica eurocêntrica. Ela surge como iniciativa que rompe com a continuidade dos grandes esquemas explicativos do passado, os quais supõem abranger ou representar todas as épocas e experiências vividas em diversos contextos históricos. Pereira (2017) afirma que a “história menor” é viabilizada por professoras(es) de História que se propõem a privilegiar as narrativas locais, do entorno da escola, e que dialogam com a história de grupos excluídos das narrativas “oficiais”. Essa forma de conceber a história devolve aos grupos considerados

“vencidos” pela narrativa eurocêntrica os lugares de memória nas comunidades que não se veem contempladas por tal narrativa. Talvez por isso a temática de gênero e sexualidade seja uma alternativa que melhor possa contemplar as demandas dos adolescentes, exatamente por serem consideradas questões “menores” na condução das aulas. Isso podemos ver em experiência que tivemos com os Anos Finais do Ensino Fundamental, quando a questão das identidades homossexuais foi dimensionada no objeto de conhecimento “Segunda Guerra Mundial”.

Quando tivemos contato com os argumentos de Lima e Siqueira (2013) em prol de uma “ciência menor”, nos perguntamos em que pontos ela dialoga com a concepção de “história menor” pensada por Pereira (2017). Essa reflexão é importante, tendo em vista as conclusões das autoras quanto à função da Ciência ensinada de fazer dialogar os paradigmas científicos com as questões contemporâneas, ou seja, ao acolher as demandas dos jovens nas aulas, a(o) docente de Ciências da Natureza dá margem para situar no tempo as escolhas relativas ao corpo e à sexualidade, desconstruindo, assim, o caráter a-histórico que lhes é atribuído pelos esquemas formais de enunciação científica. Desse modo, a gravidez na adolescência, por exemplo, deixa de ser vista simplesmente como algo precoce e desaconselhável para ser comparada com outras épocas nas quais o adolecer não estava em questão na vida reprodutiva dos sujeitos.

Entendemos que a ciência viabilizada pelas demandas das(os) estudantes vem a se somar aos esforços de uma história “menor” que busca considerar os saberes de grupos marginalizados como referências de vida possíveis, isto é, a história afro-brasileira, dos indígenas e de tantos outros grupos étnico-sociais cujos saberes foram silenciados pelas narrativas oficiais eurocentradas. Tais conhecimentos podem dialogar com as questões sexuais e de gênero que rompem com os modelos explicativos de uniformização dos corpos e das vontades das(os) estudantes. As perguntas sobre identidades sexuais e de gênero nos relatos da professora de Biologia nos remetem às variações que fogem aos sistemas classificatórios da história da sexualidade. E nisso podemos incluir as identidades solapadas pela padronização binária homem/mulher instituída pela concepção eurocêntrica de pensamento.

O paradigma binário constituindo as narrativas eurocêntricas da Biologia e da História nos parece o ponto “nevrálgico” que a ciência e a história “menores” podem questionar, posto que ambas têm em comum a resistência às lógicas binárias que restringem possibilidades de existência identitária. A questão é como podemos transformar as perguntas que escapam aos sistemas classificatórios binários de gênero em propostas de criação conceitual para além desses limites. Ou seja, que abordagens do ensino de História podem favorecer o “fluxo criativo” de questões sexuais como as relatadas pela professora de Biologia? Partindo desses tópicos que

conseguimos recordar o estudo que fizemos de um artigo abordando feminismo e descolonialidade no primeiro ano do Mestrado Profissional de ensino de História.

Em “Rumo a um feminismo descolonial”, María Lugones (2014) se propõe a discutir a própria noção da diferença binária masculino/feminino enquanto um produto do pensamento de gênero da colonização europeia nas Américas. Pensamento que, segundo essa autora, impôs sobre povos autóctones americanos categorias absolutamente estranhas às cosmovisões que concebem a diferença na complementaridade da vida comunitária. Portanto, a divisão homem/mulher não corresponde às concepções ancestrais de diferença entre uma variedade de povos indígenas, o que implica na necessidade de historicizar o paradigma científico que torna as categorias “masculino e feminino” válidas para todas as épocas e lugares.

Ao registrar em sua pesquisa representações de diferenças cultivadas por um grupo indígena boliviano, Lugones cita exemplos de identidades alternativas às caracterizações de gênero e sexualidade reconhecidas pela matriz eurocolonial. Isso se traduz em significações identitárias fluidas entre os membros da comunidade, sem divisões estanques classificando os sujeitos para além de suas experiências e de seus corpos. Assim sendo, o contato das(os) adolescentes com formas de vida alternativas à existência gendrada em que estão inseridos pode auxiliá-los a produzir suas próprias significações em questões sexuais e de gênero. E é isso o que torna as abordagens de Lugones favoráveis à problematização histórica dos temas apresentados por Lima e Siqueira.

Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do Ensino Médio

O artigo escrito por Rinaldo Correr e Ana Paula Vianna de Souza (2015) aborda uma pesquisa no campo da Psicologia voltada à construção de masculinidades entre adolescentes do Ensino Médio de uma escola pública no interior do Estado de São Paulo. A proposta das(os) autoras(es) foi produzir um quadro de representações sobre masculinidade adolescente compreendendo manifestações de um grupo de 67 estudantes de ambos os sexos. O quadro foi estruturado a partir de categorias de análise de conteúdo e de representações sociais no seu contexto de surgimento (CORRER; VIANNA, 2015). O enfoque se deu sobre as formas pelas quais as(os) discentes concebiam as expressões de masculinidade. Os autores afirmam que tiveram o cuidado de coletar representações que pudessem ser representativas do universo recortado pela pesquisa — ou seja, o público de escolas públicas estaduais.

Correr e Souza (2015) começam sua análise apresentando o embasamento teórico pelo

qual foi possível a interpretação dos dados. As(os) autoras(es) se fundamentam nas concepções de Robert W. Connell⁶⁶ e James W. Messerschmidt (2013) acerca do conceito de “masculinidade hegemônica”. Esse conceito é adotado na investigação porque ela registra a persistência entre as(os) discentes de representações que conferem um grau de superioridade à condição masculina, o que é problematizado por Connell e Messerschmidt. As declarações das(os) estudantes são marcadas por representações biologizantes das condições masculina e feminina, o que resulta no reforço ideológico do discurso que legitima a ascendência dos homens sobre as mulheres nas relações de gênero.

As declarações de estudantes foram obtidas através de questionários aplicados após a realização de discussões que se seguiram à exibição de um filme. A película épica “Troia” foi utilizada por Correr e Souza para provocar os debates que resultaram nas impressões acerca do tema proposto. Foram apresentadas cenas das lutas do príncipe troiano Heitor com o príncipe grego Menelau e a de Heitor com o herói grego Aquiles. Depois foram iniciados os debates sobre masculinidades e suas expressões, além da apresentação do questionário com perguntas acerca do que seria ou não possível aos homens fazerem, bem como as consequências dos seus atos para a interpretação de sua masculinidade. Não podemos nos esquecer também das questões que sondavam a crença na correspondência entre gênero e desejo sexual. As respostas limitavam-se a dizer “sim” ou “não” às questões que poderiam reforçar ou contrariar as representações de uma masculinidade hegemônica.

Foram escolhidos 23 estudantes que tenderam a endossar as representações citadas. Os quadros construídos para efeito das análises descritivas das representações foram divididos nas seguintes categorias: corpo, saúde-corpo-sexualidade e relacionamentos. Não são apresentadas nos quadros de análise as questões feitas às(aos) discentes, apenas as declarações representando suas impressões sobre o tema da pesquisa. Elas são divididas em colunas por sexo, e todas as declarações são ancoradas em um determinado requisito de abordagem. Como exemplo, apresentamos uma declaração na coluna do “sexo masculino” justificando a ascendência dos homens sobre mulheres. A categoria que “ancora” essa discussão é a que compreende a representação da “Superioridade”, e o conceito que a objetiva é o de “poder”, ambas ocupam as colunas situadas à esquerda das que citam as declarações de meninas e meninos (CORRER; SOUZA, 2015).

Os resultados da pesquisa indicam posicionamentos que insistem na essencialização das identidades de gênero masculina e feminina por aspectos comportamentais. Isso significa que,

⁶⁶ Robert W. Connell mudou sua identidade de gênero e hoje é Raewyn W. Connell. Mantemos o nome anterior pela questão formal do registro da referência bibliográfica, que é anterior à mudança citada.

para a maioria delas(es), virilidade é intrínseca à condição masculina, e nela está implicada uma série de atributos que disponibilizam aos homens vantagens socioculturais em relação às mulheres. Vantagens que abrangem o exercício da sexualidade, bem como características fisiológicas que justificariam o predomínio masculino nas relações de gênero.

Em suas considerações finais, as(os) autoras(es) refletem acerca das consequências dessas crenças para as políticas de saúde reprodutivas voltadas às(aos) adolescentes da faixa etária entre 14 e 17 anos. Correr e Souza entendem que a ignorância do universo de representações sobre a masculinidade nessa etapa da vida torna pouco eficientes políticas de prevenção como distribuição de preservativos entre jovens, visto que o que está implicado em suas práticas sexuais vai além da constatação de que a prevenção contra DST é necessária à preservação da saúde. As práticas sexuais dos meninos estão vinculadas ao que elas podem representar para sua imagem em relação aos seus pares, especialmente outros garotos. São julgamentos e cobranças quanto ao desempenho sexual dos meninos e sua disponibilidade às chances de sexo. Essas características de sua postura serão decisivas para a imagem que será construída de sua sexualidade entre outros meninos. É tal cenário que faz emergir as representações da homossexualidade como o grande temor da cultura heteronormativa entre adolescentes.

Destacamos dessa pesquisa, em um primeiro momento, a proposta das(os) autoras(es) de iniciar sua sondagem através da exibição de cenas do filme épico “Troia”. Entendemos que Correr e Souza pretenderam usar o filme como gatilho das manifestações das(os) jovens entrevistadas(os). Contudo, as(os) autoras(es) não oferecem detalhes sobre a repercussão do filme entre as representações de masculinidade das(os) estudantes. Não há comentários acerca de possíveis impressões/sentidos que tenham atribuído às cenas assistidas, tampouco considerações sobre a influência do filme na formulação das categorias de análise da pesquisa. Seriam informações interessantes para a produção de propostas no ensino de História voltadas às questões de masculinidade e saúde reprodutiva apresentadas no artigo.

De qualquer forma, os resultados obtidos por Correr e Souza nos fornecem importantes elementos para a problematização das representações de masculinidade que registraram em seu estudo. Principalmente no tocante às conclusões que chegaram relacionando políticas de saúde reprodutiva e mentalidades sobre o exercício da sexualidade entre adolescentes. O trabalho das(os) autoras(es) se destaca pela importância que confere aos pensamentos e anseios de jovens como condição para políticas de saúde pública. As medidas nessa área tendem a ser guiadas pela lógica de intervenções “cirúrgicas”, medicalizantes, ou, se formos utilizar as palavras de Pereira (2017, p. 108), seria uma lógica da “cisão entre corpo e espírito, entre razão

e vida prática”.

Considerar a relação das(os) estudantes com seus corpos é dimensionar a saúde reprodutiva para além de técnicas de uso de preservativos. Significa pensar também na prevenção dos efeitos dos estereótipos de gênero que redundam em “comportamentos de risco” nas relações sexuais. Nesse aspecto, as reflexões de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013) são enriquecedoras para pensarmos os históricos efeitos dos discursos sexistas na saúde física e mental de homens e mulheres. No caso dos meninos entrevistados, as pressões para que sua conduta sexual esteja em conformidade com o que se espera dos homens na relação entre sexo, corpo e heterossexualidade são desconsideradas em políticas públicas de saúde. Isso dificulta a sensibilização dos rapazes para campanhas de prevenção, o que, além de torná-las pouco eficazes para efeito dos seus propósitos imediatos, também contribui para o ciclo perpetuador de subjetivações masculinas associadas a condutas sexuais de risco.

Portanto, as formas como as políticas de saúde reprodutiva são conduzidas no Brasil não são apenas responsáveis pelo êxito ou fracasso daquilo que visam a atender. Elas estão ajudando a construir também a história das representações de masculinidade entre as(os) adolescentes brasileiras(os), especialmente os meninos. Essa constatação justifica a urgência de estudos como o de Correr e Souza (2015), de modo que as medidas preventivas estejam articuladas com investigações dedicadas a registrar o que as(os) adolescentes têm vivido e pensado sobre seus corpos, seus desejos, e também para que saibamos como tudo isso se processa na escola durante a fase crítica de afirmação das identidades sexuais e de gênero que é o Ensino Médio.

Finalmente, o que nos ocorre em termos de formulação de propostas no ensino de História, com base no presente artigo, é a análise das cenas do filme “Troia”. Como citamos anteriormente, as cenas exibidas durante a investigação das(os) autoras(es) oferecem elementos importantes para problematizar representações de masculinidade na história e as cenas dos duelos entre o príncipe troiano e guerreiros gregos podem ser úteis para remeter as(os) estudantes a reflexões sobre mentalidades contemporâneas envolvendo política, gênero e sexualidade. As representações de virilidade masculina associadas a heterossexismo podem ser problematizadas em perspectiva com as concepções dos gregos antigos nesse campo. As relações sexuais e de afeto entre os homens gregos não só eram comuns naquela sociedade como também constituíam práticas de iniciação dos meninos à vida adulta. Essas representações, por sua vez, remetem o ensino de História à discussão das relações de poder construídas a partir das atribuições de gênero e sexualidade ao longo dos tempos.

O exercício problematizador sobre as questões citadas pode ser o de pensar sobre que

escolhas e caminhos foram tomados para que as representações de masculinidade tenham se vinculado a práticas heterossexuais. Em outras palavras, o que pode ter ocorrido “no meio do caminho” entre a Grécia “Clássica” e o mundo atual que nos ajude a entender por que as relações sexuais entre homens se tornaram rejeitáveis social e culturalmente? E quanto à questão da “virilidade”, ela poderia ser problematizada junto às(aos) alunas(os) questionando até que ponto a maneira como o filme retrata as(os) gregas(os) antigas(os) não vem atender representações atuais sobre masculinidade e relações de gênero.

Estudo sobre atividades relacionadas à temática sexualidade realizadas por bolsistas do PIBID Biologia – FUCAMP nos anos de 2014 e 2015

O artigo é de autoria de Júnio César Freitas, Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues, Cristina Soares de Sousa e Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues. As(os) quatro autoras(es) são bolsistas que fazem uma síntese das iniciativas realizadas pelo Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) através do Subprojeto de Biologia da Fundação Carmelita Mário Palmério (FUCAMP), Minas Gerais⁶⁷. O período de atividades compreende o biênio 2014–2015, abordando um estudo de caso que inclui questionários aplicados a oito bolsistas pibidianos e trinta estudantes de Ensino Médio da escola contemplada pelo subprojeto. Os questionários visaram a coletar representações de docentes licenciandas(os) e estudantes a respeito dos aprendizados com o programa, abrangendo oficinas, palestras, dinâmicas e outras propostas pedagógicas relacionando a disciplina de Biologia com a temática de gênero e sexualidade.

A enumeração de experiências pibidianas realizadas no período citado é antecedida de uma breve discussão acerca da importância do tema transversal de gênero e sexualidade previsto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). As(os) autoras(es) também fazem considerações acerca dos níveis de preparação das(os) docentes brasileiras(os) em relação à abordagem transversal do tema citado. Elas(es) argumentam que as defasagens em relação ao assunto nas escolas tendem a fazer recair a responsabilidade da abordagem das questões de gênero e sexualidade apenas sobre a(o) docente de Biologia, o que contribui para que a transversalidade fique “no papel” e toda a complexidade do tema se mantenha restrita ao âmbito das ciências biológicas.

Os questionários aplicados se basearam em uma metodologia qualitativa, pois o objetivo

⁶⁷ Atual Centro Universitário Mário Palmério (UNIFUCAMP).

era relacionar experiências e impressões acerca das intervenções didáticas adotadas ao longo de dois anos de pesquisa. Os resultados apresentados representam *feedbacks* de bolsistas e estudantes sobre o que aprenderam e vivenciaram, e indicam que as abordagens foram frutíferas. Isto é, as(os) licenciandas(os) produziram noções importantes de trabalho pedagógico, pois suas experiências lhes tornaram aptas(os) a identificar quais objetivos e recursos são mais adequados para a abordagem dos temas de gênero e sexualidade no Ensino Médio. Por último, temos que destacar o retorno dado por estudantes ao trabalho realizado, pois suas declarações revelam que as intervenções pibidianas produziram aprendizagens significativas entre o alunado.

Embora seja uma breve síntese de experiências em Biologia no campo do PIBID, a pesquisa de Freitas *et al.* (2018) oferece uma variedade de tópicos a subsidiarem metodologias de ensino na temática de gênero e sexualidade. E nisso, precisamente, reside a maior importância do PIBID para as(os) docentes das escolas públicas: o registro de representações docentes e discentes através de relatos de sala de aula. Eles são um importante norte para a transformação paulatina da história das relações de gênero que são produzidas no interior das escolas, uma vez que são resultado de interações que se propuseram à escuta de estudantes mais do que à exposição de conteúdos, ou um meio termo, que foi a construção desses conhecimentos através de estímulos variados, os quais buscaram contemplar o que mais “pulsa” entre as(os) discentes, que são as inúmeras dúvidas acerca dos desafios em gênero e sexualidade que vivem cotidianamente.

Acreditamos que a maior contribuição ao ensino de História dos registros de Freitas *et al.* (2018) está no conteúdo das representações docentes e discentes apresentadas. Elas confirmam conclusões não apenas dos estudos de gênero e feministas como também no campo da teoria da história relacionada à necessidade da problematização dos temas que afligem a vida diária das(os) estudantes. Ou seja, os relatos de licenciandas(os) e alunas(os) apontam para a necessidade de um ensino que implique a competência em se posicionar “diante de preconceitos e discriminações” (FREITAS *et al.*, 2018, p. 8), bem como na busca de alternativas aos padrões sexuais e de gênero vigentes. Essas considerações nos levam mais uma vez à importância do pensamento de Hayden White (2012) sobre o “passado prático” e a necessidade de pôr termo ao que nos é legado e pode não servir mais ao atendimento das demandas do nosso presente.

Por fim, devemos registrar dos relatos de licenciandas(os) bolsistas do PIBID algumas sugestões de abordagens que apresentaram e que podem ser úteis na elaboração de tópicos para o ensino de História: oficinas com palestras entre especialistas de áreas diversas no campo da saúde e sexualidade, debates com homossexuais, travestis e transexuais através de projetos e,

por último, discussões sobre gravidez na adolescência que envolvam relatos de meninas e meninos vivendo essa situação.

Gênero e ensino de História: Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS)

O artigo é de autoria de Andressa da Silva Borba, Bibiana Harrote Pereira da Silva e Caio Tedesco. Antes de começarmos a análise desse texto, precisamos explicar que nele não é considerado o emprego de artigos definidos com a usual conotação de gênero que caracteriza a morfologia das palavras na língua portuguesa. Isto é, quando há referências a grupos de participantes da pesquisa, eles não são antecidos nas frases por artigos definidos de um gênero específico, pois os grupos em questão incluem indivíduos que não se identificam com as tradicionais designações de masculino e feminino. Foi uma escolha de Borba, Pereira e Tedesco (2016) a utilização de adaptações gramaticais de artigos sem definição de gênero que pudessem incluir identidades generificadas destoantes da matriz binária heterossexual. Isso considerando também que Caio Tedesco é um transgênero masculino, o que foi um elemento a mais a justificar a adoção do critério mencionado. Portanto, decidimos respeitar a decisão dos autores de empregarem o artigo “es” quando as menções incluem indivíduos não cisgêneros nas análises e comentários. Como exemplo, “es/des alunes” ao invés de as/os/das/dos alunas(os), “es autores” e não as(os) autoras(es), etc.⁶⁸.

Borba, Silva e Tedesco realizaram uma oficina do PIBID, pelo Curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na Escola Coronel Afonso Emílio Massot, no ano de 2017⁶⁹. Os autores promoveram uma oficina junto a turmas de terceiro ano do Ensino Médio, sendo que o foco das propostas pedagógicas foi voltado a estudos de gênero e feministas. Os critérios metodológicos adotados incluíram rodas de debates, audiovisual e o recurso à produção de “fanzines”, que são formas de produção textual e artística num conceito de revista, podendo apresentar formatos diversos. Também foram realizadas redações à guisa de conclusão do que foi aprendido por estudantes e docentes. Os autores se orientaram por dois eixos de reflexão para realizarem sua proposta: como é possível problematizar historicamente

⁶⁸ No entanto, não pretendemos estender essa modificação no gênero do vocabulário para além de artigos, pronomes pessoais e indefinidos, bem como substantivos utilizados pelos autores. Porque a chamada “linguagem neutra” de gênero é por demais complexa em terminações modificáveis e outras questões de gramática, o que demandaria um tempo para alteração de palavras que não dispomos para a conclusão da dissertação. Mais sobre essa linguagem ver Cassiano (2019).

⁶⁹ Cremos que aqui houve um equívoco na revisão da publicação, pois a experiência dessa oficina do PIBID de fato ocorreu em 2016.

gênero e sexualidade de modo a contemplar as demandas do cotidiano discente? Quais efeitos tal exercício pode provocar na sala de aula (BORBA; SILVA; TEDESCO, 2016)?

A partir dos eixos de reflexão acima citados, os autores organizam teórica e metodologicamente os trabalhos de observação e registro das atividades que realizaram na escola. Os autores ponderam que têm consciência da atualidade das questões de gênero e sexualidade, bem como do caráter delicado ou sensível que elas suscitam quando discutidas publicamente. Borba, Silva e Tedesco (2016) dão ênfase às(aos) autoras(es) em gênero e sexualidade que nortearam seu trabalho, como Joan Scott, Judith Butler, Guacira Lopes Louro e bell hooks, além de Paulo Freire no campo da Educação sem vínculo direto com a temática em questão. Os autores dividiram o artigo em três etapas distintas: a contextualização da proposta da oficina, seu planejamento e execução, além da descrição de cenas escolares articuladas aos referenciais teóricos que adotaram.

Os autores do artigo recorrem às pensadoras bell hooks e Donna Haraway para enfatizarem que as diretrizes de ação pedagógica da oficina articulam feminismo, exposição de lugares de fala e pertencimento. Ou seja, Borba, Silva e Tedesco (2016) dão a entender que uma abordagem pedagógica feminista não pode desconsiderar os distintos lugares a partir dos quais o feminismo se expressa. E isso significa compreender que as lutas feministas apresentam sentidos diferentes de acordo com os marcadores sociais que atravessam os sujeitos⁷⁰. Esses marcadores dizem respeito principalmente às identidades negras e às condições de subalternidade social contra as quais as negritudes resistem. Tais considerações são fundamentais para a compreensão da postura dos autores diante de controvérsias com as quais se depararam ao longo da oficina.

As turmas com as quais os autores tiveram contato apresentavam certa diversidade sexual, de gênero e racial, pois, segundo os autores, metade das(os) alunas(os) era negra(o) e a outra, branca(o). Assim como em todas as turmas foi verificada a presença de indivíduos LGBTQIA+, além de estudantes cisgêneros que, nas palavras dos autores, se sentiam “desconfortáveis” com sua condição e a grande maioria delas(es) eram provenientes da classe média baixa.

Os autores também embasaram sua proposta de ensino de História na perspectiva dos estudos *queer*. Através dela, Borba, Silva e Tedesco pretendem subverter a cronologia linear

⁷⁰ É considerando a importância do “lugar de fala” que os autores identificarão os marcadores raciais e sociais de cada estudante quando de suas manifestações. Por exemplo, quando há uma manifestação de um rapaz negro sobre questões feministas e violência de gênero, devemos entender que ele as vive de forma distinta em relação à vivida por uma mulher negra. Por essas razões que Borba, Silva e Tedesco (2016) identificam os marcadores raciais dos estudantes, pois o critério dessa identificação é o contexto de onde se fala ou se vive o que está sendo discutido.

da história e promover a historicidade de grupos invisibilizados das narrativas eurocentreadas do passado. A “subversão” da história eurocêntrica na oficina começa com o formato de discussões em “roda” proposto pelos autores. Embora tenham resistido inicialmente, as alunas aceitaram essa organização no primeiro dia. Foi então que Borba, Silva e Tedesco apresentaram às(aos) estudantes a perspectiva feminista de abordagem das questões sexuais e de gênero. Algumas alunas reagiram anunciando que eram feministas e demonstraram conhecimentos referentes ao tema. É a partir de algumas das reações de estudantes às questões feministas e *queer* que os autores refletirão sobre seu trabalho à frente da oficina proposta.

O encaminhamento da oficina se deu pela definição de um eixo norteador das abordagens, e o eixo escolhido foi a história da violência sexual que atinge majoritariamente mulheres e indivíduos LGBTQIA+. Esse deveria ser o referencial a relacionar outros três conteúdos: a caça às bruxas na Idade Média, a chamada “conquista da América” e a cultura do estupro. Para sustentarem as discussões de cada um desses eventos, Borba, Silva e Tedesco trabalharam com os seguintes documentos históricos: *O Martelo das Feiticeiras* (escrito em 1484), que traz o relato de uma militante feminista sobre miscigenação e violência sexual na colonização das Américas e dados estatísticos registrando casos de estupro no Brasil. Devemos destacar que o documento sobre as bruxas foi relacionado pelos autores ao surgimento dos estados nacionais no fim do século XV, bem como ao papel da Igreja Católica na legitimação da cultura patriarcal de submissão das mulheres.

A abordagem desses temas e acontecimentos históricos conduziu as discussões sobre violência sexual a debates sobre prostituição no Brasil. Foi nesse momento que os autores registraram algumas das reações de alunas a sua proposta articulando feminismo e estudos *queer*. As reações motivaram controvérsias entre os autores e alunas, pois mobilizaram temas sensíveis que apontavam para percepções distintas acerca do que estava sendo discutido. No caso das alunas feministas, elas tinham ideias distorcidas sobre os estudos *queer*, acreditando que eles consentiam com práticas como pedofilia e a relação hierárquica entre homens e mulheres. Borba, Silva e Tedesco (2016) também registram manifestações de um aluno negro relativizando a relação entre violência sexual e condição feminina. Por fim, os autores destacam a importância que seu trabalho representou para um rapaz bissexual. O retorno que ele deu à proposta dos autores ocorreu através da fanzine que apresentou quando da conclusão da oficina. O aluno conseguiu produzir novas significações a respeito de seu desejo sexual, desconstruindo estereótipos que culturalmente recaem sobre ele.

Entendemos que entre os aspectos que mais chamam a atenção da preparação da oficina dos autores desse artigo está a percepção de que trabalharam com temas sensíveis, embora não

tenham mencionado literalmente a expressão. A percepção se revelou nas preocupações de Andressa da Silva Borba, Bibiana Harrote Pereira da Silva e Caio Tedesco sobre como enfrentariam os estranhamentos que iam surgindo aos temas que propuseram na oficina. Se o “estranhamento” é essencial na desestabilização das certezas e saberes canonizados pela historiografia eurocêntrica, também é certo que propor historicidades alternativas não se dá sem resistências. Essa foi a conclusão que os autores pareceram chegar diante das situações que para eles⁷¹ foram tensas na discussão de suas propostas, mas a forma como encaminharam as situações que consideraríamos como “inesperadas” foi a parte mais interessante em termos de didática da História e dos aspectos éticos envolvidos na sala de aula.

Borba, Silva e Tedesco (2016) demonstraram ponderação perante as respostas que obtiveram de algumas alunas, como o caso das feministas que relacionaram teoria *queer* a patriarcado e pedofilia. Os autores souberam articular o conceito de lugar de fala quando reconheceram que a rejeição das alunas à perspectiva *queer* poderia ser explicada pelo fato de ela transgredir toda e qualquer normalização no campo do gênero e da sexualidade (LOURO, 2001). E as garotas demonstravam ser militantes do feminismo radical, por sua vez atravessado pela condição negra das alunas, o que denota a busca por caracterizações identitárias que singularizem a diferença do que as mulheres negras sofrem historicamente na luta contra o racismo.

Ao conseguirem refletir, naquele momento, acerca dos lugares de fala de umas e outras, Borba, Silva e Tedesco conseguiram encaminhar uma resposta ética e didaticamente apropriada às alunas, pois argumentaram que seria interessante elas diversificarem suas fontes de pesquisa para evitarem conclusões definitivas e absolutas acerca dos temas que investigavam. No caso do menino negro (aluno “A”), as duas intervenções que fez na oficina são emblemáticas da forma como os autores articularam pensamento histórico e lugar de fala. Na primeira participação, quando a discussão da violência sexual contra mulheres chegou no âmbito da prostituição feminina, o aluno relativizou esse tema, alegando que elas podem optar por outras profissões, tal como os homens, assim como o aluno “A” reivindicou uma lei protetiva aos homens que sofram violência, tal como a Lei n. 11.340 (BRASIL, 2006) — Lei “Maria da Penha” — existe para as mulheres

Os bolsistas replicaram dizendo que a própria ocasião do debate sobre violência contra as mulheres e LGBTQIA+ ajuda na reflexão do porquê são necessárias leis específicas de proteção a esses grupos. Deve ser mencionada também a ponderação feita pelo professor

⁷¹ Este é um dos exemplos de pronomes pessoais da chamada “linguagem neutra de gênero”. Mais sobre o assunto, ver Cassiano (2019).

supervisor des bolsistas pibidianos, que alegou já existir legislação protetiva estendida ao conjunto da população, embora não existam dados de “vulnerabilidade masculina” que justifiquem leis protetivas especificamente voltadas a homens. A reflexão sobre o lugar de fala interferindo na fala do aluno “A” tem a ver com a possibilidade de ele ter encarado as manifestações des bolsistas como declarações de quem está de “fora” do seu mundo, portanto, alheio à violência em que o próprio aluno em sua negritude se vê inserido.

Independentemente de estarem ou não corretos nas conclusões sobre o garoto “A”, es autores demonstraram uma postura que, no nosso entender, é exemplar para nós, professoras(es) de História quanto ao lidar com divergências em situações inesperadas na sala de aula. Isto é, es bolsistas souberam mobilizar seus saberes históricos para encaminharem dúvidas des alunes de um modo “produtivo”, valorizando o pensamento histórico discente que se apresentava em uma circunstância específica da oficina. Isto é, es autores tiveram sensibilidade histórica quanto ao caráter contingente das falas des alunes, além das condições dos marcadores raciais, sociais e de gênero interferindo em sua discursividade. Portanto, as correções que es bolsistas fizeram nos posicionamentos des alunes respeitaram o momento do pensar histórico de cada um, o que nos parece crucial para o desenvolvimento de uma consciência histórica des adolescentes a partir de seus lugares de fala.

Borba, Silva e Tedesco (2016) também nos ensinam como é possível – e ao mesmo tempo, instigante – trabalhar com fontes históricas de temporalidades tão diversas a partir de um “tema gerador” do presente, ou seja, através do eixo temático sobre violência sexual e feminicídio, es autores conseguiram articular distintas épocas e criar sentido entre elas, prescindindo, assim, da referência “segura” da cronologia linear e eurocêntrica da história. Descolar-se dessa referência é motivo de grande polêmica e ansiedade entre docentes de História, o que pode ser constatado em algumas das discussões em torno da primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino da disciplina (PEREIRA; RODRIGUES, 2018; VAINFAS, 2015). A oficina demonstra que várias temporalidades podem ser contempladas a partir de um tema gerador do presente sem prejuízo na produção de referências históricas para es estudantes.

Por fim, o artigo demonstra que uma aula de História em gênero e sexualidade aberta a múltiplas temporalidades e a distintas atribuições de sentido por parte des estudantes não tem como ser “doutrinária”. A acusação de “doutrinação” contra os estudos de gênero faria sentido se eles não fossem constituídos por inúmeras vertentes e rejeitassem controvérsias em suas abordagens. Portanto, a oficina de Borba, Silva e Tedesco (2016) contribui para a desconstrução dos discursos político-religiosos que tentam alijar os estudos de gênero da produção

historiográfica nacional.

Gênero, sexualidade e ensino de História nas vozes de adolescentes

O artigo é escrito por Luciana Pagano Peres Molina (2013). A autora objetiva descrever uma pesquisa sobre representações de estudantes entre 14 e 17 anos na temática das relações de gênero. A partir do recorte escolhido para a investigação – o Colégio Estadual Antônio Raminelli, na cidade de Cambé, Paraná –, Molina quer saber qual o papel que o ensino de História pode ter na discussão dessa temática nos contextos escolares. A autora realiza seu levantamento em três turmas de 1º ano e duas de 2º ano do Ensino Médio da escola citada. Ela direciona às(aos) estudantes questionários através dos quais busca saber como as questões da vida afetiva, sexual, além dos dilemas envolvendo identidades de gênero têm sido discutidas/conversadas com essas(es) jovens, não só na sua escola como também em seus contextos familiares, de amizade, religiosos etc.

O questionário foi dividido em vinte questões,⁷² contemplando um total de 87 alunas(os); as cinco primeiras questões envolveram o mapeamento de alguns aspectos socioculturais já mencionados anteriormente, além de renda familiar, como as famílias das(os) alunas(os) são constituídas (se vivem com mãe e pai, com um(a) dos(as) dois/duas, se têm irmãs e/ou irmãos e quantos são).

O segundo grupo de questões abrangeu o conhecimento sobre quem mais participa das aprendizagens sobre sexualidade das(os) jovens: se é a escola, família, igreja ou algum outro contexto sociocultural. Quais espaços são mais favoráveis a diálogos sobre sexualidade, com quem mais conversam sobre o tema e qual a idade que consideram mais apropriada para a iniciação na vida sexual.

O terceiro grupo de questões quis saber se acreditam que há discriminação contra mulheres, e se a resposta fosse afirmativa, em quais situações a discriminação mais acontece, na escola ou na família. Também no campo da discriminação sexual foram registradas perguntas sobre se acreditam que existem esportes só para meninos e se preferem aulas de Educação Física mistas ou separadas por sexo. Quanto aos seus grupos de amizade, eles têm mais meninos ou meninas entre os integrantes? A última etapa de questões queria saber se as(os) estudantes acreditavam que o ensino de História poderia contribuir para a discussão de temas

⁷² A autora explicou que a ideia inicial era distribuir questionários entre cem participantes. Contudo, devido a algumas ausências durante o processo, reduziu-se a estimativa e a pesquisa ficou restrita aos oitenta e sete estudantes.

relacionados a gênero e sexualidade na escola. Também foi questionado se havia preconceito sexual e de gênero nesse ambiente, o que é feito (ou se é feito algo) contra essas práticas preconceituosas e se a escola poderia ser um espaço em potencial para debates sobre essa temática.

Molina recorre a Melo (2001) para embasar a interpretação dos dados obtidos na perspectiva do ensino de História. Maria do Céu de Melo (2005) concebe que as atribuições de significação histórica das(os) adolescentes só se manifestam quando estão diante de situações que são relevantes em suas vidas. Isto é, a abordagem dos conteúdos históricos precisa necessariamente incidir sobre aspectos que vivem em seu cotidiano, repercutindo nas decisões de sua vida no presente (MELO, 2005). Portanto, a autora do artigo entende que a compreensão das representações das(os) adolescentes que analisou deve partir dos conhecimentos prévios ou vivências particulares sobre gênero e sexualidade manifestas em suas declarações.

Antes de nos dedicarmos à descrição das informações coletadas por Luana Molina em seu estudo de campo, precisamos esclarecer que não vamos nos deter no registro dos percentuais definidos em cada grupo de questões que apresentou. Para efeito dos objetivos de nossa análise, os esforços serão voltados para a interpretação dos resultados que Molina obteve, indicando as tendências socioculturais, religiosas e econômicas que são mais expressivas entre as(os) adolescentes e que ajudam a explicar seus posicionamentos acerca da temática de gênero e sexualidade.

O perfil socioeconômico da maioria das(os) jovens entrevistadas(os) indica que se dividem entre católicas(os) e evangélicas(os), têm mais pais do que mães trabalhando fora de casa e a renda mensal da família oscila em torno de 600 e 3 mil reais. Quanto aos assuntos sobre sexualidade das(os) adolescentes, quando são abordados dentro de casa por familiares, isso ocorre “de maneira informal e desarticulada, sem continuidade” (MOLINA, 2013, p. 504). E nessas situações a autora registra que há mais conversas das(os) estudantes com suas/seus primas(os) e irmãs(os), pois não apenas são as pessoas mais próximas de seu convívio como eventualmente compartilham das mesmas dúvidas e experiências das(os) entrevistadas(os). A autora registra também que, entre as(os) responsáveis das(os) estudantes, são as mães que são mais procuradas para conversarem sobre sexualidade. Molina conclui o quesito das conversas familiares afirmando que as(os) jovens tendem a ter medo de falar sobre sua sexualidade e externar seus sentimentos sobre suas primeiras experiências e impressões nesse campo.

Em relação à busca de informações sobre sexualidade, os jovens responderam em sua maioria que consultam suas redes de amizade. Contudo, não são inexpressivos os números relativos a buscas de informações na internet e na escola; a pouca procura de informações é

quanto à televisão. Sobre o período que seria mais apropriado à iniciação na vida sexual, as respostas não indicaram consenso nesse sentido entre elas(es). As opiniões variaram também em função de valores religiosos e representações culturais estigmatizantes do tema, pois ele remete aos tabus da virgindade, gravidez na adolescência e liberdade sexual, e a maioria dessas questões, quando geram polêmicas, tendem a abater mais as meninas.

A autora também se interessou em saber se os respondentes tinham alguma ideia acerca do que a temática de gênero e sexualidade discute. A maioria “esmagadora” tem pouco ou nenhum conhecimento do assunto, mas Molina registra a resposta de um garoto de 16 anos, que disse que a temática diz respeito a “questões de identificação social em relação ao sexo” (MOLINA, 2013, p. 510). As demais respostas revelaram noções vagas referentes ao “masculino e feminino”, opção sexual etc.

Quanto ao grupo de questões sobre discriminação de gênero, a maioria entende que mulheres ainda sofrem com o fenômeno, ainda que tal entendimento seja ligeiramente mais expressivo entre meninas do que meninos. Já quanto às justificativas relacionadas à persistência de práticas discriminatórias, não houve respostas entre os meninos. As meninas que justificaram tenderam a responsabilizar as próprias mulheres pela discriminação, evocando crenças machistas sobre elas pretenderem se igualar aos homens, quererem liberdade sexual etc. As(os) jovens manifestaram também se acreditavam que há práticas esportivas masculinizadas e se preferem aulas de Educação Física mistas ou separadas. Embora as respostas indiquem uma divisão de opiniões sobre esses assuntos, Molina registra a manifestação de uma menina que comentou sobre estereótipos sexuais e de gênero em brincadeiras, tema que é palco de controvérsias em todos os públicos-alvos que analisamos até agora.

Sobre as questões que tratam da importância das amizades na vida das(os) adolescentes, a maioria das(os) entrevistados afirma que os amigos oferecem uma sensação de pertencimento e um sentido de liberdade para elas(es). Essa etapa da enquete também revela que os grupos de amizade apresentam pouca heterogeneidade em termos dos gêneros das(os) integrantes. Mas o que merece maior destaque é a resistência verificada entre meninos à possibilidade de que *gays* e/ou *lésbicas* integrem seus círculos pessoais. No entanto, entre meninas a rejeição se verifica menor, o que talvez sinalize para vivências na esfera da discriminação que provavelmente os aproxima, considerando as devidas diferenças entre elas(es).

Luana Molina pondera que houve casos de jovens que demonstraram ter aprendido alguma coisa sobre sexualidade com professores ou através de diálogos com familiares, o que confirmaria a tese de que a oportunização do debate sobre o assunto incentiva entre as(os) estudantes a reflexão sobre suas escolhas e dúvidas do presente. Ainda buscando conhecer as

formas e contextos de discriminação sexual e de gênero, Molina pergunta às(aos) jovens se há situações nesse sentido em sua escola. Em sua maioria, as(os) estudantes acreditam que persistem práticas preconceituosas na escola quanto a questões sexuais e de gênero, sendo que isso poderia estar relacionado ao tabu da virgindade, anteriormente referido, e à homossexualidade. As(os) garotas(os) entendem que não conseguem lidar com a diversidade sexual existente entre elas(es) por falta de informações sobre o tema.

E quanto ao papel da disciplina de História na promoção de discussões sobre gênero e sexualidade, oitenta adolescentes afirmaram que ela não tem acrescentado nada nesse sentido, e apenas sete acreditam que sim. Molina apresenta em seguida os dados relativos à participação de docentes na solução de dúvidas das(os) estudantes sobre sexualidade. Cinquenta e nove estudantes afirmam que já tiveram dúvidas sanadas por professoras(es) e 28 alunas(os), não. As pesquisas indicam também que as(os) garotas(os) tendem a atribuir às Ciências da Natureza a competência de abordar temas relacionados às questões sexuais e de gênero. Mas também há um número expressivo de jovens (22) que pensam que disciplinas como Filosofia e Sociologia poderiam abordar a temática que nos interessa. No entanto, apenas dois estudantes se manifestaram pela participação do ensino de História nessas questões. Isso nos ajuda a pensar sobre como as(os) professoras(es) de História dessas(es) garotas(os) conduziram as aulas ao ponto de a relevância da disciplina nas questões da sexualidade juvenil ser tão irrisória entre as(os) estudantes.

Entre as justificativas apresentadas sobre a irrelevância da História na temática sexual e de gênero, existem crenças de que os conteúdos trabalhados pela disciplina nada têm a ver com o assunto e que apenas às “ciências” competem discussões sobre sexualidade. Contudo, os que acreditam na importância do ensino de História nesse processo apresentam sugestões, por exemplo: a pesquisa sobre como as antigas civilizações viviam sua sexualidade.

Também foram registradas respostas atentando à importância da História para a “continuidade da vida” e para a formação de “novas histórias” (MOLINA, 2013, p. 520). A autora comenta que essa última resposta aponta para uma tendência biologizante da história da sexualidade. Outra resposta que corrobora essa visão é a que diz que “a sexualidade vem desde do [*sic*] começo da humanidade, sem procriação não há história” (MOLINA, 2013, p. 520). Entre aquelas(es) que responderam sobre se a escola é ou não um local adequado para debater gênero e sexualidade, um número em torno de setenta alunas(os) afirmou que sim, a escola é um contexto apropriado para tal discussão. Do total de entrevistadas(os), apenas sete

responderam negativamente e dez não responderam ou opinaram⁷³.

A autora conclui sua análise refletindo sobre a necessidade de o ensino de História conhecer a(o) aluna(o) além do seu contexto de escolarização, e ela também propõe a observação cotidiana dos múltiplos artefatos e signos que compõem os processos de subjetivação do conhecimento das(os) adolescentes. A autora também ressalta que o exercício de problematização das questões da sexualidade das(os) jovens deve evitar uma concepção cronologicamente linear desse processo, abrindo espaço para visões que contemplem as sincronias e contradições na formação das identidades das(os) educandas(os).

Os dois últimos apontamentos das conclusões da autora nos parecem os mais significativos para entendermos sua contribuição ao ensino de História. O primeiro é a consideração dos processos de subjetivação dos sujeitos cognoscentes. Molina destaca as mídias de massa que, no ano de 2013, já demonstravam uma grande influência sobre as representações de adolescentes, em especial no campo de gênero e sexualidade. Hoje podemos constatar a propriedade do argumento de Molina ao testemunharmos a dimensão tomada pelas mídias digitais quase dez anos após a realização dessa pesquisa. Elas constituem um forte fator de influência nas representações sobre a formação de identidades sexuais e de gênero entre adolescentes.

Como exemplo, temos a difusão dos chamados serviços de *streaming*, os quais adquiriram um alcance entre jovens que excede as classes médias altas. As séries de TV *streaming* ou por assinatura são um exemplo atual do que Molina argumentou sete anos atrás, pois cada vez mais inspiram e oferecem às(aos) jovens respostas sobre sexualidade que elas(es) não encontram em casa e/ou na escola. Sondar a influência dessas mídias entre as(os) adolescentes pode render relações com diversos conteúdos do ensino de História, como se pôde depreender a partir da declaração de uma aluna que vinculou sexualidade à história de civilizações antigas. As séries de *streaming* são prenes de vinculações de história com sexualidade, isso sem falar nas sequências que se propõem a uma função didática muito evidente nessa temática, como “Sex Education”, “Boca a Boca”, etc.⁷⁴.

Queremos comentar também sobre a necessidade apontada pela autora de observar todos os elementos que compõem os dispositivos pedagógicos de subjetivação dos estudantes,

⁷³ São números aproximados que calculamos com base nos percentuais relacionados a este grupo de questões. Porque este é o único grupo de questões que não apresenta o número exato de respondentes ao lado do percentual que lhe corresponde.

⁷⁴ Poderíamos destacar, também, a série “Sintonia”, da Netflix, e o canal do YouTube “KondZilla”, ambos com propostas de dialogar a temática de gênero e sexualidade na perspectiva de jovens de regiões periféricas das grandes cidades.

ou seja, as imagens nas paredes da escola, as formas como as diversidades sexuais e de gênero estão representadas no espaço escolar, como os agentes da educação as problematizam etc. Acreditamos que esses elementos nos remetem aos chamados “grãos de poder”, aos quais se referiu Foucault, isto é, os fatores que nos fornecem uma ideia sobre como as identidades sexuais surgem e se apresentam no espaço escolar, quais identidades são autorizadas e silenciadas, bem como as maneiras pelas quais os limites impostos pelos dispositivos da sexualidade são transgredidos.

Por fim, entendemos que as sugestões de observação dos signos e representações da sexualidade nas rotinas escolares oferecem importantes subsídios para problematizações no ensino de História.

Mídia e Educação: em cena, modos de existência jovem

A autora Rosa Maria Bueno Fischer (2005) apresenta um estudo realizado com jovens estudantes entre 15 e 25 anos, oriundas(os) de escolas públicas, privadas e instituições acadêmicas. Fischer esclarece que a pesquisa busca conhecer os discursos produtores de modos de existências jovens veiculados pelas mídias televisivas e pelas culturas juvenis. A investigação tem como propósito principal entender como tais discursos vão subjetivando essas(es) jovens estudantes em seus processos de identificação, os quais englobam não só questões sexuais e de gênero, como também raciais, de estética corporal – no campo da moda –, além de idealizações de figuras midiáticas.

Fischer descreve que o material para as discussões da pesquisa foi viabilizado através da transcrição de aproximadamente 50 horas de gravações de programas televisivos voltados à faixa etária citada. O critério para escolha dos programas foi seu público-alvo, que deveria ser o mesmo dos grupos de debates. Foram 23 encontros com seis grupos de discussão, divididos, por sua vez, entre dois públicos-alvo: Ensino Médio e Universidade. Contudo, nosso interesse aqui se volta apenas para as(os) estudantes do Ensino Médio, dado que nossas reflexões restringem-se às demandas da Educação Básica quanto ao ensino de História. Portanto, a pesquisa quer promover nesses grupos debates sobre os discursos que normalizam os processos de classificação dos sujeitos pelas mídias digitais; e como isso vai se configurar nos modos como os grupos de jovens enxergam a si mesmos e suas próprias práticas de classificação e discriminação dos indivíduos.

Fischer inicia sua proposta refletindo sobre como a TV se apresenta culturalmente e as representações que se criam em torno dela. A autora sintetiza algumas dessas significações

evocando a metáfora da TV como uma “mãe cultural” que acolhe a/o telespectador, sugerindo uma relação intimista de identificação familiar. Esse sentido “familiar” e acolhedor encontraria respaldo em uma realidade caracterizada por uma, cada vez maior, precarização do espaço público brasileiro. Essa precarização se revelaria pela insuficiência de artefatos culturais na esfera pública, o que atinge principalmente grupos socioeconômicos subalternizados. De acordo com a autora, o resultado desse processo para os grupos em questão é uma vida social cada vez mais limitada à esfera privada, na qual a TV passa a ter um papel crucial na restrição das(os) jovens ao contexto sociofamiliar.

A autora afirma que meios como cinema, teatro e vídeos não estariam ao alcance da maioria das(os) estudantes de escola pública. E isso acaba contribuindo para um cenário em que a TV vai se tornando um meio de comunicação cada vez mais atrativo para as(os) jovens. Porque é pelo seu caráter “gratuito” que ela sugere um sentido de igualdade ou nivelamento entre as(os) telespectadores, atenuando, assim, a realidade de opções restritas de lazer e entretenimento. Fischer destaca que as situações culturais que conseguem afastar os jovens da TV são grupos de música e dança, como pagode, Centro de Tradições Gaúchas, jogos de futebol, dentre outros.

As declarações das(os) estudantes sobre a importância da TV em seu cotidiano cultural corroboram, segundo a autora, pesquisas de décadas anteriores à sua, que apontam a televisão como um meio de interação das(os) jovens com narrativas ficcionais e dramáticas. Mas essa interatividade apresentaria “armadilhas” no tocante aos processos narrativos, pois tenderia a reforçar interpretações maniqueístas dos acontecimentos. E um exemplo desse maniqueísmo seriam os chamados *reality shows*, marcados por cenas de exaltação ao exibicionismo e à brutalidade dos participantes, reduzindo, assim, as possibilidades de imaginação cultural do público que assiste.

No entanto, a autora ressalta que as(os) jovens não reagem a esses processos midiáticos passivamente. E é exatamente nos exercícios de crítica a tais processos que Fischer identifica movimentos jovens no sentido de aprender com as estratégias de mídia e de mercado. Ou seja, a prática de criticar as formas pelas quais diversos assuntos são abordados pela TV ajuda as(os) estudantes a interpretarem os meios que ela utiliza para subjetivá-los. Um exemplo dessa percepção é a crítica de que alguns(as) das(os) jovens entrevistadas(os) fazem à persistência de fórmulas narrativas que estigmatizam determinados grupos, como *gays*, negros e pobres. A essa prática da TV de rotular grupos e indivíduos, Fischer (2005, p. 22) chama de “classificação do outro”. A autora chama nossa atenção para esse aspecto ao longo do artigo, pois tal prática é generalizada entre a TV e os segmentos por ela atingidos.

Ou seja, o êxito das práticas classificatórias da(o) outra(o) estaria precisamente em seu caráter difuso entre os sujeitos da comunicação, e não na dependência de um em relação ao outro. Portanto, Fischer não se limita a desmistificar o senso comum que atribui uma condição passiva ao receptor da mensagem televisiva. Ela também mostra que o “alvo” dessa mensagem é capaz de operá-la no sentido de desconstruir seus efeitos entre os sujeitos envolvidos. Em suas falas, as(os) jovens entrevistadas(os) insinuam saber os efeitos da discursividade que classifica a(o) outra(o) a partir da observação de seu próprio ensejo em categorizar ou rotular a(o) diferente. Assim elas(es) são tomadas(os) por uma curiosidade em conhecer os meandros da classificação, isto é, os elementos discursivos nos quais se inspiram para dividir/selecionar os indivíduos que irão integrar os grupos de adolescentes. E a adesão dos sujeitos aos grupos irá depender do quanto se aproximam do ideal daquilo que Fischer (2005, p. 23) chama de “figuras-tipo”, que seriam ícones ou personagens midiáticos a inspirar estereótipos (raciais, sociais, de gênero) entre os mais variados públicos.

Assim se configuraria a “espetacularização” da vida cotidiana e a atrofia do espaço público, pois as referências mais próximas a constituir subjetividades não são as que resultam da interação entre sujeitos mediados por artefatos culturais no ambiente público. As referências são produzidas a partir de uma perspectiva individualizante da relação entre a(o) telespectador(a) e os modelos midiáticos. E esta se dá precisamente pelo exercício generalizador que torna dispensável o entendimento da complexidade das diferenças no espaço público. Nessa dinâmica, se constrói a satisfação individual com uma referência precisa, “heroicizada” da mídia ou mesmo da política que se propõe a ser o avesso da(o) outra(o) a ser extirpada(o). Fischer atenta para este aspecto em especial porque ele nos remete a algo aparentemente contraditório na relação entre a(o) telespectador(a) e as figuras-tipo midiáticas, que é a busca pela “normalidade”.

O público evoca as referências tidas como “excepcionais” da mídia como antídoto para as diferenças que se insinuam no espaço público sem o aval de padrões preestabelecidos. Dessa forma, são instituídas “normalidades” através daquilo que não é “normal”, visto que personifica um conjunto de qualidades necessárias para se impor sobre as tentativas de transgressão àqueles padrões. Como exemplo, teríamos figuras de *reality shows* transformadas em “heróis” pela mídia e parte do público telespectador; isso sem falar em “super-homens” da política, os quais conseguem destoar sua imagem do espectro político e congregar em torno de si causas que tornariam a negociação das diferenças algo supérfluo e até mesmo nocivo para a sociedade. Essas considerações tornam os exercícios classificadores permanentes, embora descontínuos, e seus desdobramentos no campo das pedagogias escolares seriam um exemplo da eficácia de

tais práticas discursivas.

Rosa Fischer relaciona as pedagogias midiáticas e escolares no ensejo classificador da(o) “outra(o)”, o que se traduz na produção conjunta de desigualdades e no disciplinamento de corpos, tendo-se em vista a instituição de modelos normalizadores entre as(os) educandas(os). Segundo a autora, isso restringe as chances de fazer emergir o inesperado ou o surpreendente representado pela experiência com a diferença. Assim, as práticas classificadoras e excludentes da(o) outra(o) se institucionalizam pela ação dos próprios ambientes escolares, que deveriam ser os espaços por excelência da exploração do universo simbólico e do imaginário necessários à desconstrução dos estereótipos midiáticos.

Considerando a reflexão sobre o papel da escola na articulação com as práticas classificadoras da mídia é que a autora irá sugerir a análise pedagógica de diversos artefatos midiáticos e seus efeitos entre estudantes. Ou seja, tendo em vista a atuação da escola e de jovens estudantes em fazer circular as representações midiáticas – exaltando-as e/ou criticando-as, a depender da situação – as(o) educadoras(es) poderiam aproveitar esse ensejo e se debruçar sobre a análise de produtos de mídia, como programas de TV, seriados e outros recursos. Fischer argumenta que eles podem se constituir em alternativas que ajudem na identificação das brechas ou “fissuras” dos discursos midiáticos, e essas descontinuidades podem propiciar às(aos) jovens formas de simbolização que a TV e outras mídias indisponibilizam ao aprendizado da diferença.

O contexto da(o) “outra(o)” trabalhado por Fischer, em seu artigo, como podemos ver, abarca outras dimensões além das representações sexuais e de gênero na relação entre mídias e culturas juvenis. Mas temos consciência de que não podemos pensar a temática que interessa a esta dissertação sem considerar as intersecções com as dimensões de raça/etnia e classe social dos sujeitos da educação. Isso considerando a amplitude dos públicos aos quais as mensagens midiáticas são dirigidas, levantando indagações e anseios motivados principalmente por manifestações das chamadas pautas “identitárias”. Portanto, a diversificação dos fenômenos que mobilizam marcadores raciais, sociais e de gênero tem desdobramentos nas mídias, os quais vão produzindo “efeitos de verdade” que tendem a homogeneizá-los, quando não os estigmatizam por meio da denúncia do que passou a ser conhecido como o “politicamente correto”.

Entendemos que a denúncia do “politicamente correto” é uma construção discursiva que se caracteriza pela tentativa de restituir, na cultura, a legitimidade de práticas preconceituosas. Ou seja, trata-se de um instrumento político-ideológico que visa impedir a contestação de certas convenções culturais, como a heteronormatividade e a discriminação por motivo de raça,

sexo/gênero e classe social. Políticos e/ou grupos conservadores (religiosos ou não) que empreendem essa retórica de denúncia tentam ser persuasivos caracterizando movimentos LGBTQIA+, feministas e de negritude como autoritários e incentivadores de divisão social. Desse modo, aqueles grupos invertem discursivamente as posições dos sujeitos na lógica de opressão, alegando que *gays*, mulheres (negras/brancas/indígenas, etc.) e outras(es) querem impor suas pautas ao conjunto da sociedade. Portanto, entendemos que o uso que se faz do “politicamente correto” contra os direitos das mulheres e de outros grupos culturalmente marginalizados não pode ser subestimado quando refletimos sobre discursos midiáticos.

Esse é um dos aspectos que tornam a pesquisa de Fischer atual, pois a subjetivação das(os) jovens por tais discursos tem sido cada vez mais disputada entre setores que tentam defenestrar as lutas identitárias e antirracistas. E como sabemos que os conflitos na adolescência quase sempre passam pela sexualidade, pode ser que fique mais difícil à(ao) jovem estudante conviver com a diferença sexual do(a) outra(o), considerando uma série de pronunciamentos nas mídias insistindo em conceber essa diferença como desviante ou mesmo abjeta. Portanto, o estudo de Rosa Fischer pode constituir um instrumento útil às(aos) professoras de História na desconstrução de discursos de mídia (especialmente os religiosos) que tentam normalizar práticas discriminatórias entre adolescentes.

As dificuldades na definição de limites claros para as diferenças sexuais e de gênero (SCOTT, 2012) se tornam um problema a mais às(aos) professoras(es) de História, pois isso reverbera com grande intensidade nas significações sobre as diferenças que os artefatos midiáticos ajudam a construir. Ou seja, a dificuldade em simbolizar aquilo que não se limita ao “codificável” é agravada pela quase prevalência dos discursos normalizadores das mídias digitais. E a pouca resistência que se oferece a eles nas escolas ocorre em parte pelo endosso cotidiano aos estereótipos que veiculam. Por isso, os exercícios problematizadores nas aulas de História podem aproveitar os produtos televisivos e publicitários na retomada da disputa pelo campo simbólico e de atribuição de sentidos das culturas juvenis.

Esses exercícios podem começar pela observação cotidiana das conversas de estudantes sobre o que assistem em séries de TV, quase todas tematizadas por desafios envolvendo identidades sexuais e de gênero. E quanto à questão do predomínio da TV no entretenimento de existências jovens, cabe ponderar que houve muitas mudanças nas culturas midiáticas desde a publicação deste artigo de Rosa Fischer, em 2005. Embora as(os) adolescentes de escolas públicas disponham de um leque ainda muito restrito de opções culturais, o acesso recente delas(es) a um vasto repertório de recursos em mídia digital (vídeos, aplicativos de música e serviços de *streaming*) é evidente quando observamos os assuntos de suas conversas durante as

aulas.

Se não representam por si só recursos para imaginação de modos de existência jovem alternativos aos padrões culturalmente aceitos, as séries de *streaming* têm ampliado o campo de referências alternativas para as(os) adolescentes, especialmente no âmbito da sexualidade. Daí que podemos concluir que as práticas classificatórias da(o) outra(o) discutidas por Fischer não tem a mesma dimensão quando da realização da pesquisa; pelo menos no que tange as influências dessas novas mídias, o que obviamente não significa que sejam “a” solução para nossa problemática, mas sinalizam para instrumentos de significação que a geração de 2005 certamente não dispunha.

Enfim, as novas realidades dos artefatos culturais de mídias digitais constituem um acervo interessante para a(o) docente de História perspectivar e problematizar no tempo as representações de gênero e sexualidade negociadas no interior das culturas juvenis. E concluímos também que, para o ensino de História, esses artefatos podem constituir meios de criação de conceitos na esfera sexual que ajudem a desconstruir discursos estigmatizadores das diferenças, como aqueles se apresentam enquanto “politicamente (in)corretos”.

Relações de gênero em sala de aula: compartilhando experiências do PIBID interdisciplinar de Petrolina

O artigo escrito por Janaina Guimarães da Fonseca relata experiências do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) vinculado aos cursos de Licenciatura em História e Biologia da Universidade Federal de Pernambuco, *campus* de Petrolina. O trabalho foi desenvolvido no ano de 2016 em duas escolas públicas: Escola de Aplicação Vande de Souza e Escola Otacílio Nunes, ambas em Petrolina. As atividades que constituíram as intervenções pibidianas foram realizadas por dez alunas e nove alunos dos cursos de graduação citados⁷⁵. O objetivo da proposta foi promover atividades que incentivassem a consciência das(os) adolescentes do Ensino Médio para questões sobre desigualdades sexuais e de gênero.

O tema a ser problematizado foi a figura da(o) sertaneja(o), um ícone em torno do qual há uma forte carga de representações, especialmente aquelas voltadas a um ideal de masculinidade na Região Nordeste. As(os) bolsistas propuseram às(aos) jovens situar a(o) sertaneja(o) em uma perspectiva histórica, de modo que refletissem sobre como essa figura se constitui no diálogo com estereótipos contemporâneos. Ou seja, as(os) bolsistas trabalham a

⁷⁵ A autora não dá informação sobre quantos bolsistas havia por curso.

problemática do gênero a partir de um mito que tem grande repercussão cultural naquela região. As(os) licenciandas(os) querem conhecer os processos pelos quais as representações da(o) sertaneja(o) legitimam práticas machistas e misóginas no cotidiano juvenil.

Entre suas motivações, a proposta apresenta dois diferenciais em relação ao que vimos nas demais iniciativas pibidianas. O primeiro foi o enfrentamento de situações machistas e misóginas ocorridas entre bolsistas do próprio PIBID. Alunos de licenciatura teriam tecido comentários a respeito de colegas mulheres e alunas em contextos informais das escolas em que atuaram. Esse fato suscitou um autoquestionamento quanto às condições éticas implicadas na formação das(os) licenciandas(os). O segundo fator que se destaca foi um encontro preparatório para as ações do programa, o qual também se prontificou a discutir os aspectos que dificultavam a abordagem da temática de gênero e sexualidade nas escolas. Tratou-se de um minicurso de formação intitulado “Por que não falar de gênero?”.

As questões que deram início à sistematização da proposta pedagógica envolveram exercícios de comparação entre as representações da(o) sertaneja(o) na literatura e as do imaginário atual. As(os) licenciandas(os) levantaram também a questão da mulher sertaneja: como ela aparece na história e que representações sobre ela se firmaram (ou foram desconstruídas) no tempo? As(os) bolsistas enfatizam o papel das fontes literárias na reflexão das questões apresentadas.

As abordagens didáticas se destacaram pela variedade de recursos para o suporte das problematizações, como exibição de documentários, discussões sobre o tema da(o) sertanejo(a) em comparação com situações atuais e antigas obras literárias que o representam, o protagonismo feminino em diferentes culturas, bem como a leitura dramatizada da obra *Vozes do Mato* (SILVA, 2018). Foi somente após esses exercícios que o PIBID de Petrolina deu início às oficinas nas escolas, sendo que os materiais de apoio pedagógico foram obtidos através de organizações não governamentais (ONGs) que trabalham com a temática de gênero vinculada à educação. Assim como em outros momentos, as(os) organizadoras(es) da proposta demonstraram preocupação de que os materiais fossem compatíveis com a realidade que as oficinas visavam contemplar.

As reflexões das experiências foram realizadas através de trabalho etnográfico. Este se caracterizou pelo acompanhamento da aplicação, observação e registro fotográfico das atividades. O processo qualitativo de registro das impressões e vivências das(os) docentes bolsistas marcou todo o processo da proposta pedagógica. Silva (2018) comenta que não foram necessários recursos “excepcionais” para a consecução dos objetivos didáticos; pelo contrário, ela inclusive argumenta que a banalização das tecnologias em sala de aula, na realidade, tem

como fundamento o que ela chama de “reinvenção” do quadro negro. Ainda sobre as metodologias aplicadas, Silva afirma que os vídeos e as leituras trabalhadas nas oficinas foram longos, e nem por isso deixaram de ser envolventes para as(os) alunas(os).

A autora enfatiza que as escolhas metodológicas para as aulas passam necessariamente pela responsabilidade na convivência com a(o) “outra(o)”, com a diferença, mais do que pela preocupação com recursos “tecnológicos”. É dessa forma que ela constrói sua crítica à substituição do quadro negro por tecnologias mais “avançadas”, pois tal prática não mudaria a lógica da reprodução de conteúdos. Tal crítica é importante para que consigamos entender suas próprias escolhas metodológicas ao longo das oficinas, pois o que interessava à Janaina Silva – e às(aos) outras(os) do projeto – era dispor de instrumentos didáticos que auxiliassem os pibidianos a se manterem atentos aos processos de inclusão e consideração das especificidades das(os) estudantes.

Portanto, a maior contribuição ao ensino de História que a proposta de Janaina Guimarães da Fonseca Silva tem a nos oferecer são as próprias circunstâncias do desfecho das oficinas. Elas se desenvolveram na ocasião das ocupações de escolas públicas por estudantes em reação às medidas de restrição orçamentária do Governo Federal⁷⁶. As ocupações ofereceram um contexto muito proveitoso para exercícios problematizadores, especialmente para aulas de História, sendo que o PIBID destacou-se em algumas dessas oportunidades. A situação era propícia por conta do clima de efervescência política e cultural que caracterizou os movimentos de ocupação à época. No caso da experiência de Petrolina, as(os) bolsistas chegaram a participar das ocupações, ao mesmo tempo em que mantinham o cronograma de atividades das oficinas. Foram promovidas atividades ao livre com trabalhos artísticos nos muros das escolas, aulas sobre a atuação de mulheres no futebol e contação de histórias (SILVA, 2018).

Devemos salientar também as reflexões sobre os resultados das oficinas nos questionários aplicados às(aos) pibidianos. Elas(es) refletem sobre a importância do surgimento de uma série de assuntos durante as discussões de gênero, tais como *bullying*, pobreza, racismo e outras formas de preconceito. Esses temas auxiliaram as(os) licenciandos a pensar os estudos de gênero e sexualidade de forma “interseccional”. Ou seja, um processo atravessado por outros

⁷⁶ As manifestações foram uma reação às propostas de mudanças no Ensino Médio e a Emenda à Constituição Federal 55/2016 (BRASIL, 2016) – mais conhecida como “PEC do teto” ou “PEC da morte”. A primeira desobrigava a permanência nas grades curriculares do Ensino Médio as disciplinas de Artes, Educação Física, Sociologia e Filosofia (LESME, 2017); a segunda determinava cortes em investimentos públicos no Brasil por vinte anos. Ambas as iniciativas partiram do governo do então presidente Michel Temer. Movimentos estudantis em milhares de escolas pelo Brasil mobilizaram-se contra a medida, mas, no fim de 2016, esta acabou sendo aprovada pelo Congresso Nacional. Sobre as repercussões das ocupações, ver Venturini (2016).

marcadores sociais que complexificam as formas como as relações de gênero vão se apresentar em um dado contexto. E isso sempre com efeitos diferentes entre os sujeitos, a depender das relações de poder implicadas em suas condições de identidade racial, gênero e classe.

Quanto às situações de misoginia e machismo registradas por Silva no início do artigo, não foram fornecidos detalhes de como as questões foram encaminhadas. Não há informações sobre alguma consequência disciplinar aos bolsistas que incorreram nos atos, tampouco registros específicos das experiências pessoais dos licenciandos em repensarem sua atuação nos episódios. A autora se limita a dizer que os fatos impulsionaram práticas reflexivas entre as(os) integrantes do PIBID, o que, por si só, é louvável e urgente do ponto de vista ético no exercício da docência. Contudo, detalhes das reflexões poderiam contribuir para a docência masculina no ensino de História e gênero, pois, antes de trabalharmos esses conteúdos, precisamos pensar sobre a forma como nós, homens, lidamos com nossas crenças e condicionamentos oriundos de uma cultura machista e patriarcal.

Por fim, o maior ensinamento da oficina de Petrolina é ter chamado a atenção para o papel transgressivo das ocupações de escolas no incitamento à abordagem de temas sensíveis no ensino de História. Ou seja, as ocupações revelaram que a reivindicação pela discussão histórica das questões sexuais e de gênero partiu das(os) próprias(os) estudantes. Compreendendo a relevância desses ensinamentos é que propomos as seguintes reflexões para as(os) colegas docentes em História: o que dessas experiências transgressoras das ocupações poderia ser aproveitado em uma situação de “normalidade” das rotinas escolares? Ou seja, que lições as aulas de História podem tirar daqueles acontecimentos de modo a produzir metodologias no campo do gênero e da sexualidade? E no rastro da temática das “sensibilidades”, que estratégias poderiam ser usadas para provocar discussões que enfrentem os preconceitos de gênero implícitos nas atitudes docentes, incluindo os professores homens de História nas escolas?

Uma alternativa que o pesquisador apresenta é a possibilidade de as(os) professoras(es) de História conversarem com as direções e coordenações pedagógicas de suas escolas para entrar em contato com ex-alunas(os) atuantes de ocupações. E isso também poderia ser feito em escolas que não foram ocupadas; para tanto, as(os) professoras(es) entrariam em contato com os departamentos universitários envolvidos nos estágios do PIBID e tentariam obter informações sobre ex-alunas(os). Seria interessante ex-bolsistas e ex-estudantes secundários que se envolveram em ocupações trabalharem com professoras(es) de História na produção de oficinas. Seriam propostas que preservariam a memória daqueles acontecimentos através de relatos das(os) envolvidas(os), além de trocas de experiências que resultem em novas

metodologias de ensino sobre feminismo, masculinidades e identidades LGBTQIA+.

Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do ensino de História

Nesse artigo, Fernando Seffner (2011a) discute os processos formativos do(a) professor(a) de História a partir da relação entre os saberes formais/acadêmicos e as experiências de sala de aula. O principal postulado que o autor estabelece nessa relação seria o desenvolvimento de conteúdos e propostas teórico-metodológicas que tenham um sentido prático nas demandas das(os) estudantes. Nessa mesma linha de raciocínio, Seffner reflete sobre o significado do que se convencionou denominar na educação de “pensamento crítico” da(o) aluna(o). O autor (re)situa essa concepção em termos de uma visão problematizadora do ensino de História, que se propõe a incentivar a criticidade da(o) educanda(o), deixando-a(o) em perspectiva com realidades históricas distintas da sua. Assim, a(o) estudante é estimulada(o) a práticas de alteridade, que se traduzem na capacidade de identificar, distinguir e aprender com inúmeras experiências no tempo, sem as quais seria difícil desenvolver referências para o enfrentamento de seus desafios no presente.

Os saberes da disciplina seriam, portanto, essenciais em uma perspectiva da teoria da história para a compreensão da importância do presente na relação dos jovens com outras temporalidades e outras realidades. De acordo com o autor, o presente da(o) aluna(o) se constrói em seu entorno social e político, cabendo à(ao) docente de História ter a percepção de considerar esse contexto para efeito da elaboração de propostas de aula. Como exemplos dessa percepção, Seffner cita estratégias de acolhimento às formas de comunicação das(os) alunas(os) – gírias, por exemplo –, práticas de jogos de perguntas e respostas, mediação de conflitos em sala de aula, bem como abordagens de temas que despertem maior interesse entre as(os) estudantes.

Seffner enfatiza a importância de a(o) docente de História considerar um aspecto que, no entender do autor, é indissociável da formação profissional, que é o estilo próprio do docente. O estilo é a “marca” que repercute na relação estabelecida pela(o) aluna(o) com a figura do(a) professor(a) e a própria história. Não que isso vá determinar toda e qualquer possibilidade de reflexões da(o) estudante acerca dos processos históricos; mas, sem dúvida, é um ponto importante na forma de lidar com o cotidiano da escola e com as práticas docentes.

Também, segundo o autor, um elemento que pode ser significativo na formação do estilo do(a) professor(a) de História é como se porta diante de situações “inesperadas” em aula, e isso

Seffner compreendeu, principalmente, em experiências de supervisão de estágios de licenciaturas. Muitas dessas experiências foram registradas em diários de campo, constituindo um acervo de cenas escolares, descrevendo o que foi planejado pela(o) docente e as reações das(os) estudantes aos conteúdos expostos. Ao refletir sobre esses registros, Seffner propõe pensar as intervenções discentes como oportunidades de produção de saberes com significado nas aulas de História. Trata-se de dar vazão ao inesperado de colocações que, aparentemente, não têm qualquer relação com o que está sendo proposto. No entanto, nem sempre a(o) docente consegue lidar com os imprevistos, e são precisamente esses momentos que estão no cerne das discussões do artigo.

Seffner cita exemplos que ilustram alguns dos mal-entendidos que ocorrem durante a apreciação de conteúdos históricos. Levada(o) pela boa intenção de corrigir observações eventualmente equivocadas de alunas(os), a(o) docente, muitas vezes, desconsidera os sentidos que a(o) estudante atribui à história em um dado momento de sua vida escolar. Ou seja, quando a(o) docente de História se depara com uma situação em que a(o) aluna(o) rotula um(a) personagem ou acontecimento histórico, seria interessante discutir aquela representação da(o) aluna(o) em perspectiva para o contexto a que se refere – ou seja, procurar não “cortar” ou silenciar sua fala devido a uma excessiva preocupação em evitar anacronismos na história. Na verdade, os supostos anacronismos seriam oportunidades de aprendizado histórico, como as que veremos nas próximas cenas descritas.

A cena escolar que vamos descrever é a única no artigo que diz respeito exclusivamente à temática sexual e de gênero. Trata-se de uma situação de estágio supervisionado, ocorrida em uma escola pública de Ensino Médio de Porto Alegre (RS). Porém, veremos que o licenciando não pretendeu conduzir sua aula a partir da temática antes citada; ela foi momentaneamente “capturada” pelo viés de gênero, após o estagiário abordar um tema dentro do conteúdo, criando um elo imediato entre a turma e a proposta da aula. Esse elo surge quando o estagiário cita a relação entre a mítica rainha egípcia Cleópatra e o seu irmão, o príncipe Ptolomeu, que tinha quinze anos de idade.

Até esse momento, quase toda a sala estava voltada para interesses dispersos, individuais. Enquanto o estagiário apresentava lâminas ilustrando episódios do Egito Antigo, o supervisor do licenciando e autor do artigo registrava comportamentos de aparente indiferença à aula, principalmente por parte das meninas. Algumas se dedicavam a ler revistas, outras a lixar as unhas, colar adesivos em cadernos ou mesmo olhar pela janela da sala. No momento que o estagiário diz que Cleópatra se casou com Ptolomeu é que as atenções, até então dispersas, se voltam ao docente. Especialmente as alunas ficam chocadas com o fato e começam a levantar

questionamentos relacionados ao episódio de incesto, além de uma série de outras inferências que se ramificam em dúvidas quanto a desejo sexual, uniões consanguíneas e posicionamentos religiosos sobre esses assuntos.

O estagiário, segundo Seffner, sentiu-se confuso com toda essa situação, e pediu silêncio à sala, mesmo diante das alegações de algumas alunas de que estavam conversando a respeito da polêmica em torno do casamento de Cleópatra e Ptolomeu. O autor se utilizou desse caso para propor uma reflexão sobre as “situações-limite” em que cotidianamente a(o) docente de História se vê envolvida(o) em suas aulas. Situações essas surgidas do incontrolável, representado pelas significações que o passado pode ter. É sobre esses limites, esses “trânsitos” entre o planejado e o que sai do seu prumo, que o autor acredita surgir a possibilidade da alteridade no ensino de História.

Os registros de cenas escolares de Seffner servem para que reflitamos a respeito de alguns aspectos do “saber-fazer” do(a) professor(a) de História. O aspecto mais desafiador para a(o) docente dessa disciplina é quando atinge o limite da necessidade de escolher entre muitos caminhos teórico-metodológicos possíveis. Assim, o estar aferrada(o) aos “cânones” da história cronologicamente linear e eurocêntrica se torna um agravante na ansiedade diante dessas escolhas, pois a narrativa contínua e sequenciada de etapas históricas é o “lastro” conhecido, o “porto seguro” que norteia a(o) docente nos campos desconhecidos e tormentosos da educação. Nesse sentido, seria interessante pensar também na dimensão política das nossas práticas, tal como proposto por Pacievich e Oliveira (2020), os quais entendem que assumir escolhas em sala de aula implica o docente de História se investindo de uma condição intelectual na cena político-pedagógica.

Assumir uma identidade intelectual pode se traduzir em ganhos à autoestima da(o) docente iniciante de História e à sua própria capacidade de questionar métodos e teorias cristalizadas nas práticas escolares. Isso talvez se reflita naquilo que Fernando Seffner denomina de “entre-lugares”, isto é, as discontinuidades que chamam a(o) docente às inevitáveis escolhas que os saberes em conflito trazem às aulas de História. Os imprevistos que surgem em meio à narrativa linear do passado constituem as chances cotidianas de abertura ao “inesperado”, e seu acolhimento produz o sentido da finalidade prática da História na vida das(os) adolescentes. Abrir-se ao “inesperado” significaria também que o(a) professor(a) de História tirasse dos seus ombros o peso da ilusão de ser a fonte exclusiva do saber e a pretensão de controlar tudo o que se passa à sua volta.

Concluimos nossa análise fazendo algumas observações que acreditamos que seriam interessantes para uma aula tematizada na polêmica em torno da união entre Cleópatra e

Ptolomeu no Egito Antigo. Nossa impressão foi que a estupefação das alunas do estagiário frente ao acontecimento tem a ver não apenas com o tabu do incesto no mundo contemporâneo, mas principalmente com o que esse tipo de desvio significa para as mulheres que o praticam. Isso porque há uma abundância de narrativas sobre o feminino na história, atribuindo a essa condição a responsabilidade por eventuais desvios das normas sexuais e de gênero de uma determinada época. Vem à nossa mente o mito de Eva, como a primeira a comer do “fruto proibido” do paraíso, tendo induzido Adão ao pecado, assim como as trágicas histórias das mulheres do rei inglês Henrique VIII, no século XVI, especialmente Ana Bolena, acusada (e, depois, condenada) por adultério e incesto pelo parlamento inglês daquele período.

Pensamos se seria possível problematizar a questão do incesto e da condição feminina, perspectivando distintas épocas, de modo a envolver as mulheres e esse tabu. Foi a ideia que nos surgiu após refletirmos sobre os incômodos que o tema do casamento “incestuoso” gerou entre as meninas do relato de Seffner. Isso considerando que as manifestações de estranhamento diante do acontecimento partiram delas, além da observação que uma das alunas da fileira da frente da sala fez sobre a insistência daquelas garotas em perguntar sobre sexualidade. Podemos ver, por esse relato, como as questões sobre sexualidade repercutem com maior intensidade entre as meninas, a ponto de elas largarem suas distrações pessoais, motivadas por uma simples “fagulha” da fala do professor estagiário. Portanto, essas situações surpreendentes ou inesperadas de uma aula atestam o caráter profícuo das cenas escolares à contribuição da formação política e intelectual do(a) professor(a) de História.

Sexualidade na adolescência: potencialidades e dificuldades dos professores de Ensino Médio de uma escola estadual de Sorocaba

O artigo é escrito por Vanessa dos Reis Queiroz e Janie Maria de Almeida (2017). As autoras provêm da Faculdade de Ciências Médicas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e sua investigação se baseou em uma pesquisa descritiva e quanti-qualitativa, realizada com vinte e sete professoras(es) de uma escola estadual de Ensino Médio do município de Sorocaba, no estado de São Paulo. Elas buscaram saber o quanto essas(es) docentes sabiam sobre a temática de gênero e sexualidade e se trabalhavam com esse tema em suas aulas. O formato quanti-qualitativo se explica pela incorporação de levantamentos sociodemográficos das(os) professoras(es) – como sexo, idade, estado civil, escolaridade, área de formação e tempo de trabalho na escola – e de relatos de experiência em sala de aula.

Os levantamentos quantitativos indicam que a maioria das(os) professoras(es)

entrevistadas(os) são do gênero feminino, na faixa entre 41 e 50 anos, casadas(os) e possuindo curso superior, além de apresentarem uma média de 11 a 15 anos de experiência docente e de 6 a 10 anos de trabalho na referida escola. Além disso, predomina entre elas(es) a formação em Biologia. O aspecto da formação nesse curso contribui para as representações sobre gênero e sexualidade apresentadas nas entrevistas.

O aspecto central analisado por Queiroz e Almeida (2017), nos conhecimentos sobre sexualidade das(os) docentes da escola, é o processo do “adolescer” de suas(seus) alunas(os). Os relatos indicam uma tendência a considerar esse processo caracterizado por transformações biológicas (hormonais) e socioemocionais. Quando perguntados a respeito de seu papel na formação das(os) estudantes, em relação às questões de gênero e sexualidade, as(os) docentes, em sua maioria, responderam que abordam esses temas e alguns que até permitem ser procuradas(os) para solucionar dúvidas individuais nesse campo. As autoras também dirigiram perguntas relacionadas ao que as(os) docentes pensam a respeito da ideia da educação sexual das(os) jovens ser uma atribuição exclusiva das famílias. Embora as(os) professoras(es) tenham respondido que a família é a base do processo da formação das(os) alunas(os), majoritariamente os posicionamentos foram no sentido de atribuir uma responsabilidade compartilhada da educação sexual das(os) adolescentes – essa responsabilidade abarca a família, a escola e outros setores da sociedade.

As autoras também destacam a variedade de recursos que as(os) docentes da escola utilizam na abordagem das questões sexuais e de gênero com as(os) estudantes: aulas expositivas, pesquisas, filmes, trabalhos em grupo, dinâmicas e jogos (QUEIROZ; ALMEIDA, 2017). Por fim, as pesquisadoras comentam duas dimensões do “adolescer”, quando refletem acerca dos relatos docentes sobre identidades e experiências sexuais da juventude. Dessa forma, Queiroz e Almeida (2017) discutem, por primeiro, as concepções sobre valoração do corpo durante o amadurecimento adolescente, bem como de que modo isso interfere nos processos de identificação e pertencimento a grupos ou “tribos”. Já a outra dimensão diz respeito às questões de vulnerabilidade que marcam as primeiras experiências sexuais na adolescência, evocando a problemática da gravidez e das doenças sexualmente transmissíveis (DST).

Na verdade, as contribuições da pesquisa de Queiroz e Almeida (2017) estão na mesma linha de outras no Ensino Médio, dedicadas a levantamento de representações estudantis. O que podemos destacar do trabalho das duas autoras é o registro de duas representações que podemos encontrar, também, em artigos da Psicologia e da História. As representações dizem respeito à busca por pertencer a algum grupo ou “tribo” específica, à gravidez na adolescência e às DST. Essa pesquisa nos mostra que a procura por grupos de afinidade e representações relacionando

sexualidade à gravidez precoce e às DST é uma constante entre os adolescentes do Ensino Médio, assim como a persistência da prática de se atribuir a temática de gênero e sexualidade à competência exclusiva das Ciências Biológicas. Essa crença se verifica entre as(os) professoras(es) da escola pesquisada por Queiroz e Almeida (2017).

A partir dessas considerações, sugerimos a discussão de artigos, como o das autoras Vanessa dos Reis Queiroz e Janie Maria de Almeida, visando, quem sabe, às tentativas de compilação de representações discentes sobre gênero e sexualidade. Seu registro pode ser útil para a formação de professoras(es) de História, no sentido de promover reflexões sobre a historicidade dos anseios e das angústias sexuais vividas por jovens do Ensino Médio.

5.2 CONTRIBUIÇÕES DOS ARTIGOS DO PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO” À DIDÁTICA DA HISTÓRIA

Entre as maiores contribuições que podemos citar dos artigos voltados ao Ensino Médio, sem dúvida, estão as tentativas de vincular a historicidade das estereotípias de gênero aos corpos aos quais elas se referem. Ou seja, é difícil pensar em como as concepções discriminatórias, machistas e misóginas são construídas historicamente sem que isso nos remeta ao imaginário da corporeidade. Um imaginário que teria por base a tangibilidade do corpo como marcador “seguro” das diferenças sexuais e de gênero (MACEDO, 2007; SCOTT, 2012); pois é pela suposição dessa tangibilidade que se constroem resistências de meninos e meninas ao contato físico em aulas. Quando uma aula, proposta por autoras da Educação Física, propôs uma oficina de dança em uma escola, ela gerou medos e resistências em algumas/alguns das(os) estudantes participantes, levando inclusive alguns meninos a desistirem. E o maior motivo para tais resistências é que a dança permite significações à expressão corporal para além das convenções da gestualidade masculina e feminina.

Os trabalhos da Educação Física são contributivos ao ensino de História porque dão vazão ao aspecto mais sensível da experiência, que é o indivíduo descobrir-se em sua corporeidade. Uma demonstração dessa descoberta é a proposta de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013), cujas oficinas de dança realizadas com estudantes de Ensino Médio os ajudaram a observarem-se em seus movimentos coreográficos. A cada ensaio, eles se narravam, se descreviam, se interpretavam, para usar as palavras de Jorge Larrosa (1994). E esse processo se explica na dimensão das relações de gênero que as(os) estudantes construam em sua interatividade, percebendo-se no contexto de desigualdades e transformando a história das percepções corporais daquele pequeno, porém significativo, momento de aprendizagem.

É a proposta de pensar o corpo e os movimentos na dimensão histórica das relações de gênero que torna as experiências da Educação Física interessantes para o ensino de História. Talvez elas possam oferecer algumas pistas sobre os aspectos mais sensíveis que incitam ao exercício da problematização. Não é à toa que as representações discentes dos artigos da Biologia registram questionamentos de jovens quando se deparam com conteúdos relativos à sexualidade e à reprodução humana. Assim como a declaração de uma estudante relacionando a História à continuidade da vida (MOLINA, 2013) é sintomática da percepção do movimento dos corpos enquanto referências imediatas de equilíbrio e transformação das relações humanas.

No esforço de produzir aprendizagens significativas sobre corpo e estereótipos de gênero, destacamos a discussão teórica de Kleinubing, Saraiva e Francischi (2013). Elas fornecem argumentos ao(a) professor(a) de História na desconstrução dos discursos científicos generificados, os quais, historicamente, se apresentam como “neutros”; porque o recurso à Biologia na defesa da matriz binária de desigualdades entre homens e mulheres é um dos maiores problemas verificados pelos estudos históricos de gênero e sexualidade. Daí que as autoras combatem essa discursividade em seus próprios termos, o que nos remete à concepção de Michel Foucault acerca da transgressão dos dispositivos da sexualidade no próprio interior do seu funcionamento. Portanto, temos em estudos como este uma oportunidade interdisciplinar que fortaleceria abordagens históricas e culturais no campo das relações de gênero.

Quando mencionamos a importância de o(a) professor(a) de História dispor de argumentos na problematização dos discursos generificados, nos referimos a situações de desacordo sobre os temas abordados na sala de aula; e são tais “desacordos” que nos remetem aos chamados “temas sensíveis” no ensino de História, porque provocam tensões e questionam valores cultivados por algumas/alguns educandas(os). No caso da temática de gênero e sexualidade, esses valores dizem respeito à preservação da ascendência masculina sobre quaisquer pretensões de rediscussão das relações desiguais entre homens e mulheres. Reações nesse sentido podemos ver na oficina pibidiana de Borba, Silva e Tedesco (2016), quando um aluno se dispôs a relativizar as razões que levam algumas mulheres a se prostituírem, bem como a relação desse fenômeno com a violência sexual e de gênero praticada por homens. Es bolsistas pibidianes⁷⁷ souberam argumentar de modo a não ferir a autonomia intelectual do aluno, assim como seu “lugar de fala”, pois es autores sabiam que poderia ser incômodo para o garoto,

⁷⁷ Mantemos nas conclusões deste capítulo a designação do artigo “es” referindo-se es autores de Gênero e ensino de História: Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS). Essa designação justifica-se pelo fato des autores quererem manter um caráter universal e “neutro” de gênero aos personagens e situações vividas na oficina. Isso considerando à importância histórica que es autores atribuem ao acolhimento de toda a diversidade sexual e de gênero do espaço escolar em que atuaram.

enquanto negro, reconhecer que pode se ver em uma condição opressora junto com homens brancos.

Os chamados “desacordos” entre professor(a) e aluna(o) em torno da temática de gênero podem não apenas ser resultado de divergências, mas também do desencontro entre o que se planejou inicialmente para a aula e as reações suscitadas durante a prática; reações com a pretensão de produzir sentidos além dos que foram predefinidos pela(o) docente. Foi o caso dos registros de Seffner (2011a) e Lima e Siqueira (2013). Ambos os casos foram marcados por intervenções “inesperadas” de alunas(os), as(os) quais dirigiram perguntas entendidas como fora do contexto do tema abordado. No que diz respeito às observações de Seffner, as muitas perguntas surgidas após seu aluno estagiário abordar um tema histórico relacionado com gênero nos ensinam que as significações nesse campo podem ser múltiplas. Essa experiência também sugere ao professor de História a possibilidade de abertura ao inesperado, além de ter a consciência de que “imprevistos” são parte da experiência docente em História tanto quanto o modelo de narrativa linear estruturado em aulas expositivas com o qual está acostumado.

Já a experiência de Lima e Siqueira (2013) é destacada porque as autoras formulam tópicos que poderiam subsidiar problematizações históricas sobre gênero e sexualidade. Os tópicos são inspirados em relatos de uma professora de Biologia entrevistada pelas autoras. São relatos que registram perguntas de alunas(os) sobre homossexualidade, DST e gravidez na adolescência. Através de questões como essas, Lima e Siqueira (2013) sugerem questionar as condições históricas de surgimento de categorias relacionadas ao sexo e os discursos de poder que as legitimam. Isso sem falar nas controvérsias em torno da historicização das concepções sobre gravidez e DST, remetendo-as aos processos de medicalização/higienização das práticas sexuais ao longo dos tempos.

Enfim, as propostas de Seffner (2011a) e Lima e Siqueira (2013) têm em comum o fato de aproveitarem situações inusitadas da sala de aula como “matéria-prima” para pensar as demandas sexuais e de gênero das(os) estudantes em uma dimensão histórica⁷⁸. Essa disposição torna suas propostas úteis ao ensino de História, pois, entre as maiores angústias do docente dessa disciplina, é como encaminhar abordagens que produzam significados nas aprendizagens das(os) estudantes. Mas os trabalhos daquelas(es) autoras(es) podem servir também para a reflexão de questões teórico-epistemológicas da docência em História. Como exemplo, o apego ao modelo de narrativa linear e eurocêntrica enquanto critério a definir quais conhecimentos

⁷⁸ Seriam “inusitadas” aquelas situações que fogem ao “normal” de uma aula de História dentro do formato expositivo e cronologicamente linear. O que não quer dizer que sejam situações que acontecem com uma certa regularidade.

são merecedores de reflexão histórica em sala de aula. Portanto, os tópicos oferecidos por Seffner (2011a) e Lima e Siqueira (2013) nos ajudam a pensar em formas de estabelecer diálogos entre as narrativas “tradicionais” do passado e os saberes alternativos a elas que emergem na sala de aula.

A última contribuição que queremos destacar é uma das abordagens da oficina de Borba, Silva e Tedesco (2016) pelo PIBID de História da UFRGS. Chamou nossa atenção o uso que fizeram do documento histórico *O Martelo das Feiticeiras* para problematizarem a violência sexual contra mulheres na história. Escrito no século XV pelos inquisidores dominicanos Heinrich Kraemer e James Sprender, a obra era uma espécie de tratado visando à identificação e punição de práticas consideradas heréticas pela Igreja Católica, como a bruxaria. Sabemos, hoje, que “feitiçaria” ou “bruxaria” era a designação dada pela inquisição aos resquícios das culturas pagãs europeias, caracterizadas pela adoração de elementos da natureza e pela crença do caráter cíclico da vida, o que incluía as manifestações da sexualidade. Borba, Silva e Tedesco (2016) utilizam esse texto para problematizar representações da mulher na Idade Média, contrapondo-as a percepções contemporâneas sobre a feminilidade⁷⁹.

A proposta dos autores permite problematizar diferentes contextos discursivos de produção da condição feminina. Discursos que vêm constituindo as identidades femininas de atributos que as deixam sempre em falta em relação à figura masculina. Isto é, elas são concebidas como o oposto do homem, a representação do ser que tenta desvirtuá-lo. Tal representação foi adquirindo diferentes matizes no interior das tradições culturais cristãs do Ocidente, mas produziram arquétipos que, até hoje, povoam o imaginário das relações de gênero, tais como a mulher “bruxa”, “louca” ou “puta”⁸⁰. Essas são algumas das designações que contribuíram para cristalizar posições desiguais nas relações entre homens e mulheres, justificando violências de natureza física e simbólica contra o gênero feminino. Então, o fato de Borba, Silva e Tedesco adentrarem no universo de representações sobre as mulheres através da obra *O Martelo das Feiticeiras* ajudou este pesquisador a pensar em alternativas para suas próprias práticas em ensino visando à desconstrução de estereótipos de gênero.

Antes de concluirmos as considerações a respeito do que as pesquisas do Ensino Médio têm à didática da História, se faz necessário tecer um último comentário sobre a pesquisa de Borba, Silva e Tedesco (2016). O pesquisador se deu por conta da relevância desse estudo ao

⁷⁹ Já comentamos que as representações contemporâneas sobre violência e mulheres mencionadas na análise do artigo *Gênero e ensino de História: Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS)* se referem aos escritos de uma militante feminista sobre o acontecimento da conquista da América.

⁸⁰ No que diz respeito à revisão de arquétipos associados ao feminino na pesquisa histórica, ver Tedeschi (2015).

seu trabalho principalmente após realizar uma atividade lúdica sobre o Dia das Bruxas – ou *Halloween* – em uma das escolas em que trabalha. No entanto, a atividade em questão não se realizou no Ensino Médio, mas em uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental⁸¹. Foi uma proposta lúdica com produções de cartazes e desenhos com motivos de bruxaria, figuras fantasmagóricas e outras representações associadas ao terror entre o público infanto-juvenil. Além do fato de os trabalhos apresentarem uma riqueza de detalhes e criatividade artística, chamou a atenção especialmente o desenho de uma bruxa feito por uma aluna no centro de um dos cartazes, no qual estava escrito a seguinte frase: “*be the witch you want*” (“seja a bruxa que você quiser”, em *tradução nossa*). Ao olhar este desenho pela primeira vez, o pesquisador imediatamente o associou à oficina sobre *O Martelo das Feiticeiras* (BORBA; SILVA; TEDESCO, 2016). Então, começou a vislumbrar possibilidades de estudo da Idade Média sem o lastro conhecido da transição do Império Romano para o feudalismo.

Essas considerações são necessárias para demonstrar a importância das pesquisas voltadas ao Ensino Médio na formação docente, porque, através dessas pesquisas, foi possível entender a importância do trabalho da aluna do 6º ano para as reflexões que aqui se realizam. Entre os artigos que contribuíram nesse sentido, devemos destacar os que relacionam a docência em História com a ordem do inesperado, do surpreendente. Tais pesquisas ajudaram a perceber o trabalho sobre o Dia das Bruxas como um exemplo através do qual as significações discentes no ensino de História podem ser muitas, especialmente no campo dos estudos de gênero. Um exemplo disso é o sentido que a menina pode ter atribuído à frase “seja a bruxa que você quiser”.

Algum tempo depois do trabalho, investigou-se a origem da frase escrita pela menina no cartaz sobre o Dia das Bruxas. Ao pesquisarmos a frase em plataformas de busca *on-line*, não encontramos nenhuma referência com os termos exatos, tais como os que a aluna escreveu junto aos desenhos das bruxas. No entanto, localizamos a frase “*be the witch you were born to be*”, que, em língua portuguesa, pode significar “seja a bruxa que você nasceu para ser”. Depois de chegarmos a essa frase, pensamos na possibilidade de ela ter sido modificada pela aluna de modo que apresentasse um sentido diverso do original. Isto é, a menina talvez tenha alterado a frase para que ela expressasse um sentido de liberdade de escolha em ser bruxa. Ao contrário da outra sentença, que parece limitar a condição de ser “bruxa” a um destino pré-traçado, portanto, restrito em possibilidades de expressão feminina.

Por fim, a experiência docente antes descrita pode servir para pensarmos em abordagens de temas sensíveis de um modo que não ofereçam maiores resistências entre estudantes; pois,

⁸¹ Além do que, o professor e autor desta dissertação não trabalha com turmas de Ensino Médio.

de acordo com Gil e Eugênio (2018), há situações que requerem cautela por parte da(o) docente de História em se tratando de controvérsias do presente. Nesse sentido, problematizações de temas envolvendo épocas mais distantes no tempo – como as bruxas na Europa Medieval – podem suscitar níveis menores de sensibilidade entre crianças e adolescentes. Mas esse tipo de estratégia seria, na verdade, um preparo para emoções mais intensas em outros momentos problematizadores (GIL; EUGÊNIO, 2018). Por isso, os exemplos das oficinas pibidianas e dos relatos de estágios supervisionados são reveladores de como podemos aprender com a “gestão das sensibilidades” nas aulas de História.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entre as conclusões que podemos tirar da análise dos artigos coletados, a principal delas é que a pesquisa no ensino de História pode dispor de uma variedade de frentes de investigação para além da sala de aula. Ou seja, a aprendizagem histórica pode ser propiciada através de diversos contextos pedagógicos, inclusive aqueles que não envolvem processos de escolarização. Como exemplos, temos as pesquisas da Psicologia e da Medicina, as quais se dedicam a levantar e examinar um conjunto de representações discentes no âmbito da sexualidade. Suas investigações revelam os caminhos da historicidade sexual e de gênero juvenil que, quase sempre, passam despercebidos nos ambientes escolares, embora muitas iniciativas já venham sendo realizadas visando entender a relação entre aprendizagem e processos identitários na adolescência. Portanto, o estudo das relações de gênero infantojuvenis por áreas não afins da História ajuda docentes da disciplina a ampliarem seu repertório de abordagens. Isso significa que trajetórias de pesquisadoras(es) das mais diversas áreas – Educação, Saúde, Ciências Sociais e outras – podem contribuir na proposição de ações que discutam gênero e sexualidade no ensino de História.

Dispor de um acervo diversificado em áreas de conhecimento também me instigou a buscar conhecer um pouco mais sobre as(os) autoras(es) dos artigos e os percursos de suas pesquisas. Quis saber se havia mais mulheres ou homens entre as autorias dos artigos – assim como outras expressões de gênero –, além de suas áreas de atuação, a quais universidades estavam vinculadas(os) e os públicos-alvo mais pesquisados. Essas informações foram obtidas através de cálculos percentuais realizados durante a fase de projeto da dissertação, e, posteriormente, foram organizados em quadros. Embora tenham sido úteis para um conhecimento preliminar dos materiais que coletei, decidi por não inserir os resultados desse levantamento no texto final, porque eles não seriam aproveitados no “produto” ou dimensão pedagógica da dissertação. Os dados serão utilizados em um futuro artigo, e, a partir deles, pretendo refletir sobre o predomínio de especialistas mulheres entre as pesquisas envolvendo gênero, sexualidade e educação, além de uma crescente participação masculina e de outras expressões de gênero nesses estudos⁸².

No que diz respeito às contribuições dos artigos segundo a área de atuação do(a) pesquisador(a), quero destacar os estudos do campo da Saúde. Eles se distinguem no intuito de contrariar os discursos historicamente biologizantes do gênero e da sexualidade. Isto é, ao

⁸² Deve ser reiterado que o panorama de pesquisas a ser analisado se limita ao marco temporal proposto nesta dissertação, que é o período entre 1999 a 2018.

priorizarem as representações de jovens sobre seus corpos e desejos, os estudos da Psicologia e da Medicina que analisamos tentam historicizar essas práticas, desvinculando-as de características supostamente inatas a homens e mulheres. É com esse intento que o ensino de História poderia incrementar seu repertório de argumentos no sentido de contemplar as necessidades da(o) estudante surgidas em diferentes momentos da sua vida. Necessidades que, como sabemos, têm a ver principalmente com a construção de expressões sexuais e de gênero das(as) adolescentes, que são recorrentes especialmente no período escolar. E esses processos passam pelo diálogo das(os) estudantes com os dispositivos que os subjetivam em termos sexuais e de gênero.

Também foi interessante perceber nos artigos declarações insistindo que as discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas devem ter um sentido prático nas vidas das(os) jovens. A questão da praticidade é enfatizada principalmente quando a(o) pesquisador(a) reflete sobre perguntas de estudantes “fora de contexto”. Ou seja, aquelas perguntas que dizem respeito às necessidades imediatas da(o) adolescente que se manifesta. Como exemplo dessas manifestações, vimos uma situação em que um estudante de Ensino Médio pergunta em uma aula de Biologia por que as(os) colegas o chamam de “metrossexual”. A pergunta é feita porque o garoto estabelece uma relação entre a matéria abordada – a respiração celular – e a necessidade de assumir ou não a identidade sexual que atribuíram a ele (LIMA; SIQUEIRA, 2013). Portanto, o rapaz encontrou um elo entre a aula e uma demanda pessoal, e a resposta da professora repercutiria no modo como o estudante iria lidar com o assunto na relação com os colegas dali em diante.

Fornecemos um exemplo de um artigo da Biologia que consideramos ilustrativo de uma tendência percebida em todas as áreas que analisei. Já que as demandas históricas do tempo presente foram recorrentes tanto em relatos de sala de aula quanto em pesquisas por amostragem, entendo que o conceito de “passado prático”, de Hayden White (2018), seria mais adequado para interpretá-las. Esse conceito foi uma ferramenta importante para que eu conseguísse pensar em alternativas de abordagens históricas às situações que se apresentaram. E, a partir do movimento de tentar produzir essas alternativas, consegui, também, consolidar o propósito ou a “dimensão pedagógica” desta pesquisa, que é a produção de tópicos para sugestões de aulas no ensino de História.

Talvez, a primeira percepção que tive do sentido “prático” das questões de gênero e sexualidade foi quando me deparei com as dificuldades de docentes e estudantes nesse âmbito de suas vidas, isto é, o problema em definir significados ou limites precisos para as diferenças sexuais e de gênero no cotidiano escolar. Pude entender esse aspecto após ler *Usos e abusos do*

gênero (2012), de Joan Scott. Ao refletir acerca dos conflitos de interesse em torno das questões sexuais e de gênero – envolvendo igrejas, governos, organismos internacionais e grupos de defesa de direitos humanos –, Scott conclui ser difícil estabelecer significados definitivos para elas. E o fato de sempre renderem controvérsias se explicaria pelo caráter historicamente incontrolável do imaginário envolto na sexualidade.

Sendo assim, não haveria limites para o que os indivíduos fantasiam acerca das diferenças sexuais, e como a autora entende que as significações em torno do gênero estão relacionadas a tais diferenças, as identidades nesse âmbito seriam sempre “movediças”, imprecisas. Portanto, a reflexão de Scott me ajudou a começar a entender o que são representações sexuais e de gênero e como elas repercutem nas relações de poder dos ambientes escolares.

No que diz respeito aos procedimentos de análise histórica dos artigos, é necessário destacar o embasamento no conceito de François Dosse (2012) sobre história do tempo presente. Como já comentei anteriormente, concluí que a maioria dos artigos se dedica a um olhar histórico sobre as experiências pedagógicas às quais se dedicam. Mas só cheguei a essa conclusão ao entrar em contato com o pensamento de François Dosse sobre a “indeterminação” do tempo presente. As considerações de Dosse me permitiram compreender os diagnósticos das(os) pesquisadoras(es) quanto ao caráter indeterminado das representações sexuais e de gênero que analisaram. Isto é, as(os) especialistas identificaram conflitos ou discontinuidades entre as concepções discriminatórias das(os) jovens sobre mulheres, LGBTQIA+, bem como em representações compartilhadas da masculinidade. Dosse explica que a indeterminação do presente é a base que torna possível perceber a indeterminação dos “presentes” de outras épocas, indivíduos e lugares. Se em todos os artigos as questões que envolvem o gênero e a sexualidade estão indeterminadas – ou seja, passíveis de transformação –, então abre-se a possibilidade de elas serem pensadas em uma perspectiva do tempo presente.

Em suma, utilizamos a visão de Dosse para encadearmos os artigos em uma concepção de história do tempo presente, enquanto o conceito de “passado prático” serviu para sugestão de tópicos no ensino de História em conexão com demandas de culturas juvenis. E só consegui descobrir a importância do historiador francês para esta dissertação porque ele é referência de um dos artigos dos Anos Finais do Ensino Fundamental⁸³. Portanto, encontrei um novo rumo teórico-metodológico para a dissertação a partir do próprio material que me dispus a examinar e problematizar. Isso reforça a importância do trabalho de revisão bibliográfica dos estudos em

⁸³ O artigo chama-se *Imperativos de um Tempo Presente*, de Caroline Jacques Cubas e Luciana Rossato (2016).

gênero e sexualidade como alternativa de pesquisa no ensino de História.

No tocante ao aprendizado com os artigos da Educação Infantil, concluí que as potencialidades que eles oferecem ao pensamento histórico nessa etapa de formação dizem respeito principalmente às iniciativas realizadas em creches e produções literárias. Destaca-se, nesse sentido, o trabalho que Xavier Filha (2014) desenvolve com crianças de uma escola pública. A autora incentiva crianças a reelaborarem livros sobre sexualidade voltados a elas próprias, que, ao atribuírem suas significações a essas obras, desenvolvem um trabalho de autoria que as capacita para exercícios problematizadores. A iniciativa de Xavier Filha, portanto, sinaliza para práticas que contestam concepções históricas de que o público infantil é incapaz de significar suas próprias vivências no campo da sexualidade.

No âmbito das experiências em creches, aprendi sobre a força desses espaços na produção de resistências à norma heterossexual. E as experiências do PIBID tem um papel fundamental nesse processo, pois ofereceram escuta às docentes que se propuseram a transgredir restrições sexuais e de gênero previstas em situações lúdicas. Os chamados “cantos temáticos” referidos por Souza e Ferrari (2017) se revelam ambientes profundamente transgressivos e promissores a práticas problematizadoras no ensino de História. As professoras que os organizaram conceberam esses espaços de modo que permitissem o livre trânsito de meninos e meninas entre os brinquedos e as brincadeiras. A atitude das docentes contribuiu para a sensibilização das crianças quanto à desnaturalização dos gêneros, o que implica desfazer crenças de que existem brincadeiras próprias a meninos e a meninas. A desconstrução de estereótipos de gênero em brincadeiras é a marca principal do aprendizado histórico que a Educação Infantil oferece a esta pesquisa, pois auxilia na contestação de práticas discriminatórias que se fazem sentir ao longo da Educação Básica.

Quanto às pesquisas nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, destaca-se como problemática central a questão da pressuposição da heterossexualidade no cotidiano das brincadeiras e aulas de Educação Física. Nesta fase, as convenções de gênero e sexualidade começam a se consolidar entre estudantes, assim como as oportunidades de contestação também se fazem sentir. Tais oportunidades se revelam em declarações de estudantes e docentes, os quais deixam entrever que a heterossexualidade não é um dado natural ou pressuposto às identidades masculina e feminina. As declarações em questão revelariam, portanto, “falhas” na crença de que o gênero e o desejo sexual de alguém devem ter uma correspondência entre si. Tal afirmação vem ao encontro das reflexões de Judith Butler (2003) sobre a suposição da relação contínua entre sexo, gênero, prática sexual e desejo.

A necessidade de sempre informar que o gênero corresponde a um corpo, um desejo e

uma prática sexual específicas – ou seja, a performatividade – é constante nos trabalhos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, ela pode ser generalizada para as demais etapas formativas, especialmente aquelas nas quais os estereótipos sexuais e de gênero acentuam os conflitos identitários de meninos e meninas. A importância da performatividade para a estruturação das relações de gênero nos espaços escolares foi, portanto, o maior aprendizado que obtive do contato com os artigos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porque esse conceito permite entender a função das declarações de professoras(es) e alunas(os) na normalização das práticas discriminatórias das escolas.

Aprendi que declarações considerando a docência feminina “maternal” e a masculina inapropriada ao trato de crianças vão subjetivando professoras(es) e alunas(os) para a hierarquização de gêneros e expressões sexuais. No entanto, esses fatores, talvez, constituam elementos importantes de problematização histórica, pois uma única frase dita por um(a) docente ou estudante pode remeter a enunciados proferidos em outros contextos, nos quais a norma heterossexual esteve em jogo. Portanto, conseguimos compreender que as falas dos sujeitos da educação – principalmente aquelas “soltas”, advindas de diálogos informais em salas de aula e de professoras(es) – não são despreziosas para efeito da história que se constrói das relações de gênero nas escolas.

Por não serem “inocentes”, essas declarações acabam classificando estudantes e docentes nos moldes restritos da diferença binária masculino/feminino. E quando não se adaptam a esse modelo é que surgem os estereótipos da menina masculinizada ou “puta”, o professor “veado” da etapa primária, o garoto “bicha” que gosta de bordados e desenhos, entre outras estigmatizações das diferenças. Seria interessante refletirmos sobre como essas representações mesclam-se aos momentos em que ministramos nossas aulas. Ou seja, até que ponto as grandes narrativas históricas que propomos em aula dialogam com as narrativas informais do cotidiano, que se insinuam enquanto “histórias menores” através do que se diz e se vive no campo dos desejos, amores e afetos infantojuvenis? Portanto, as pesquisas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental nos sugerem que, antes de pensarmos em produzir metodologias e conteúdo para as aulas de História, seria interessante observar como as subjetividades no campo do gênero e da sexualidade estão sendo gestadas no cotidiano escolar. A observação, descrição e análise dessas situações podem fazer a diferença no desenvolvimento da competência para o pensamento histórico que se quer construir entre as(os) educandas(os).

Para esse propósito, têm contribuído as experiências de recorte etnográfico do Programa de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e as chamadas “cenas escolares”. O PIBID se destaca entre as pesquisas dos Anos Finais do Ensino Fundamental, caracterizadas pelo

mapeamento e problematização de estereótipos de gênero e sexualidade compartilhados entre estudantes. Assim como o Ensino Médio, essa etapa também registra grande preocupação com a representatividade que estereótipos de gênero gozam entre adolescentes, especialmente meninos. No entanto, as pesquisas dos Anos Finais problematizam situações de violência contra mulheres mais do que as do Ensino Médio. Nesse aspecto, as oficinas pibidianas exerceram um papel fundamental, pois souberam utilizar diferentes recursos de mídia e publicidade para mobilizar problematizações históricas em torno de temas como assédio, machismo e corporeidade feminina.

As experiências do PIBID são valiosas para esta dissertação, porque conferem uma dimensão política às propostas em gênero e sexualidade. E essa dimensão, por sua vez, se relaciona ao fato de que as ações do PIBID sempre estiveram vinculadas às necessidades cotidianas da escola. Ou seja, as propostas do PIBID problematizam as relações que as(os) jovens constroem com as feminilidades e existências LGBTQIA+ no campo da responsabilidade, das consequências ético-morais para a convivência na diferença que deve caracterizar o espaço público. O PIBID – não só o da História, mas também o da Química e o da Biologia – exerce a função de dimensionar a historicidade das relações de gênero no campo político das disputas do espaço público, noção que vem se perdendo à medida que os espaços de discussão democrática atrofiam-se e a experiência que produz significados à vida cotidiana se enfraquece. Por fim, as experiências pibidianas que analisamos vêm ao auxílio das(os) professoras(es) de História não apenas na produção de metodologias de ensino, mas principalmente na qualificação docente enquanto um momento de reflexão e fortalecimento da intelectualidade da(o) professor(a).

O último aspecto que queremos salientar da repercussão do PIBID em nossa pesquisa foi ter incentivado as reflexões docentes do próprio autor da dissertação. Mais do que fornecer subsídios teórico-metodológicos aos tópicos de aulas que formulamos, as experiências narradas pelas(os) bolsistas fizeram este pesquisador “mergulhar” em suas próprias vivências de aluno; porque as controvérsias que se manifestaram no decorrer das oficinas provocaram neste uma vontade de apresentar soluções como se ele próprio fosse um participante das aulas. E, para “coroar” a experiência de ler os artigos pibidianos, devemos acrescentar um trabalho sem relação direta com eles, mas que foi decisivo na formulação de tópicos para os Anos Finais do Ensino Fundamental: a pesquisa *Um discurso sobre gênero nos currículos de Ciências*, de Elizabeth Macedo (2007).

Ao abordar os discursos científicos que naturalizam atribuições e características de homens e mulheres, Macedo dá ênfase à imagem compartimentada e mecânica que os livros

didáticos de Ciências conferem ao corpo humano. Ou seja, os livros de Ciências de 7º ano que analisou desumanizam os corpos que pretendem explicar, desconstituindo-os de suas histórias e do vislumbre de escolhas implicadas no assumir uma identidade sexual e de gênero. É então que a autora evoca a questão, também levantada por Scott (2012), sobre as disputas envolvendo o corpo como fonte tangível de definição das diferenças sexuais. Depois de termos contato com essas reflexões e as do PIBID é que passou a fazer sentido a concepção de “passado prático” de Hayden White.

Esses artigos contribuíram para estimular meu próprio imaginário enquanto professor e aluno. A leitura dos artigos do PIBID e de Elizabeth Macedo ativaram lembranças de cenas de filmes, além de histórias de reis e rainhas contadas pela mãe do pesquisador quando ele era criança⁸⁴, tudo em resposta aos anseios das(os) autores em produzirem conhecimentos que tivessem significado nas vidas das(os) estudantes. Assim, os tópicos produzidos para as demandas apresentadas nesses artigos resultaram de uma motivação extra; ou seja, não apenas o encaminhamento de soluções pedagógicas ao ensino de História nas questões de gênero e sexualidade, mas também a retribuição ao que os artigos incitaram de mais caro em minhas vivências pessoais com o conhecimento histórico. Isso ao ponto de eu querer colocá-las à disposição do exame e aproveitamento às significações sexuais e de gênero de outras pessoas.

Seria como se eu, durante a leitura dos artigos antes comentados, estivesse tentando dizer às(aos) suas(seus) autoras(es) “é isso mesmo! O corpo humano não é uma máquina compartimentada! Ele tem vida e histórias nele inscritas, e apresento alguns dos momentos que consegui significá-las e produzir sentidos às minhas próprias experiências com o tema!”. Essa motivação trouxe à memória a cena do filme *O Nome da Rosa* para a proposta de tópico aos Anos Finais do Ensino Fundamental. E também uma recordação de experiência docente com o Dia das Bruxas surgida após a leitura de uma passagem da obra *O Martelo das Feiticeiras* em um artigo do PIBID.

Por fim, o trabalho com o texto de *O Martelo das Feiticeiras* em oficina do PIBID no Ensino Médio é um exemplo de como o recurso à literatura pode ser útil em problematizações históricas. Podemos constatar isso tanto nas análises de livros didáticos realizadas por Cristiani Bereta da Silva (2007) e Elizabeth Macedo (2007) quanto nas revisões de livros infantis por Xavier Filha (2014). Isso sem falar nas discussões teóricas desconstruindo visões biologizantes de gênero e sexualidade na Educação Física. Aprendemos que os livros didáticos estão entre as

⁸⁴ A história do rei Henrique VIII e seus casamentos em meio à trama do rompimento entre a Inglaterra e a Igreja Católica no século XVI; mas, evidentemente, os saberes relativos a esse episódio foram aprimorados ao longo da vida estudantil do pesquisador, assim como na preparação do tópico voltado ao episódio.

referências materiais do currículo que mais disputam representações sobre identidades sexuais e de gênero entre estudantes. Por isso, os livros são ricos em possibilidades de problematização, pois o(a) professor(a) de História pode explorar a persistência de estereótipos legitimados pelos discursos científicos que essas obras veiculam. Assim como a(o) docente também pode questionar os sistemas classificatórios dessas publicações, as quais tentam justificar a divisão binária masculino/feminino prolongando-a para o mundo animal e vegetal.

Mas, no nosso ponto de vista, a questão principal que as revisões bibliográficas na literatura didática e infantil levantam para a problematização histórica é a invisibilidade das expressões sexuais e de gênero LGBTQIA+. Isso demonstra que a desinformação sobre as existências fora da norma da cisgeneridade segue sendo a regra na Educação Básica, embora já sejam registrados trabalhos que se dispõem a inverter essa tendência, tal como a experiência pibidiana de Eduardo Alberto de Almeida (2018) nos Anos Finais do Ensino Fundamental. Há muitas alternativas para a promoção da visibilidade histórica das existências LGBTQIA+ em livros didáticos e outras publicações. Como exemplo, oferecemos um tópico para discussão envolvendo uma HQ que foi alvo de censura na bienal do livro do Rio de Janeiro em 2019.

Também queremos destacar as abordagens sobre história das mulheres produzidas na experiência do PIBID conduzida por Borba, Silva e Tedesco (2016). Assim como a proposta do registro de cenas escolares de Fernando Seffner (2011a). Esses trabalhos constituem referências para pensarmos como as questões de gênero e sexualidade emergem na sala de aula e se constituem em “temas sensíveis”. As experiências dessas(es) autoras(es) nos ensinam a importância da postura ética do(a) professor(a) de História na condução de controvérsias em sala de aula; porque as questões de gênero e sexualidade – em especial, aquelas que tratam da violência contra a mulher e as representações da masculinidade – provocam reações, muitas vezes, “imprevistas” entre estudantes. Ou seja, essas reações constituem leituras da realidade atravessadas por diversos marcadores sociais, que, muitas vezes, estão implicados na trama histórica de práticas como o feminicídio e a LGBTQIA+fobia, por exemplo.

Os registros dos autores Borba, Silva e Tedesco (2016) e Seffner (2011a) são exemplos de como conciliar os temas sensíveis e as distintas significações atribuídas a eles nas aulas de História; porque o que está em jogo é mais do que por em pauta a discussão sobre o gênero e a sexualidade no espaço público da escola. Estão em perspectiva, também, as estratégias e posturas docentes que tornam essas discussões legítimas no ambiente escolar. Saber levar um(a) aluna(o) a refletir um posicionamento equivocado que apresenta em uma aula – por exemplo, a relativização da violência contra a mulher – é reconhecer a importância da intervenção discente no debate público. Isto é, reconhecer, também, a importância do contraditório na democracia,

e uma das funções da problematização histórica é justamente promover reflexões que estimulem a alteridade entre experiências interseccionalizadas. Chegamos a essa conclusão diante do caso do menino negro que minimizou a discussão sobre violência contra a mulher na oficina de Borba, Silva e Tedesco (2016).

O fato de terem reconhecido seu lugar de fala como brancos falando a um negro sobre opressão é um ensinamento desbolsista a esta pesquisa; pois, ao terem consciência desse fato, eles se condicionam a valorizar a potencialidade intelectual do garoto e de outros que, como ele, tem sido historicamente marginalizados dos debates científicos e acadêmicos. Nesse sentido, é muito bem-vinda a crítica que Fernando Penna (2018) faz em relação à postura de algumas/alguns professoras(es) de rechaçarem o diálogo com indivíduos que eventualmente se identificam com discursos reacionários; porque geralmente essas(es) docentes desconsideram que o discurso reacionário pode ser uma resposta à frustração sentida por estudantes e pais ao acreditarem que suas expectativas de melhoria de vida não são atendidas pela escola. E não entramos no mérito se essa crença tem pleno respaldo na realidade; no entanto, ela, de fato, reflete uma sensação de alijamento das discussões científicas entre segmentos expressivos das camadas populares.

Os artigos nos mostraram que uma das formas de fazer as(os) alunas(os) se sentirem pertencidos à escola e às discussões científicas que nela se realizam é justamente a abordagem da temática de gênero e sexualidade. Essa dimensão da vida de crianças e adolescentes é a base de sua imaginação, sua força criativa e da “vontade de saber”, concebida por Michel Foucault. As questões sexuais e de gênero são as que mais suscitam a curiosidade entre as(os) estudantes da Educação Básica, o que significa que elas têm um grande potencial em gerar problemas científicos a serem resolvidos. Perguntas como: “E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?”, em artigo de Anderson Ferrari (2013)⁸⁵, ou “O que significa ser metrossexual?”, em plena aula sobre respiração celular, são questões que podem abrir novas problemáticas em abordagens de gênero e ensino de História. E o(a) professor(a) sinalizar à(ao) aluna(o) que essas intervenções contribuem para dar sentido às aulas de História pode fazer a diferença nas percepções das(os) estudantes sobre Ciência e conhecimento histórico.

A iniciativa de oficinas, projetos e outras propostas em dar vazão às perguntas de

⁸⁵ O artigo *E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?*: *Curiosidade, Ensino de História, Gênero e Sexualidade*, de Anderson Ferrari (2013), não está entre as publicações analisadas nesta dissertação. Um dos critérios metodológicos que adotamos foi analisar apenas artigos obtidos em edições eletrônicas de revistas, o que não é o caso desta publicação de Ferrari. No entanto, o artigo em questão nos inspirou a pensar na problemática do texto dissertativo, pois a proposta do autor de problematizar questões apresentadas por alunos é a nossa principal motivação para produzir tópicos no ensino de História sob a temática de gênero e sexualidade.

estudantes sobre gênero e sexualidade é a maior contribuição que poderiam dar à curiosidade necessária ao conhecimento histórico. Sabemos que não há ciência sem curiosidade, e esta constitui a expressão máxima dos desejos e paixões que mobilizam os jovens para as relações e também para o aprendizado na escola, tal como reflete Britzman (2018). Fazer as representações juvenis no campo do gênero e da sexualidade “viajarem” por distintas temporalidades é como liberar as “bruxas”, “Cleópatras” e “servos” que existem entre as(os) estudantes para o exercício da alteridade histórica. É um caminho que leva à liberdade de escolhas em referências sexuais e de gênero, e isso me faz lembrar do trecho de uma entrevista dada pelo historiador italiano Carlo Ginzburg (2000) a Pallares-Burke.

Ginzburg se refere a um episódio que testemunhou em 1969, quando era professor em Roma, Itália. O historiador recorda de manifestações feministas ocorridas em seu país nessa época, e ele registra a referência histórica que simbolizou aqueles eventos: a alusão às bruxas medievais nos gritos de protesto. Elas gritavam *tremate, tremate, le stregue son tornate!* Ou seja, “tremam, tremam, as feiticeiras voltaram!” (GINZBURG, 2000). Ginzburg recorda desse evento porque dedicava-se a estudar bruxas em uma época de predomínio de temas históricos contemporâneos, como os movimentos operários da década de 1920. Essa lembrança servia para mostrar a suas/seus alunos e outras pessoas a necessidade do historiador abrir-se a diversas possibilidades de abordagens do passado, pois as necessidades de referências dos sujeitos no tempo são múltiplas. As(os) autores dos artigos que analisamos conseguiram desenvolver essa sensibilidade em suas intervenções, contribuindo para que muitas meninas, meninos e jovens que não se identificam com ambos os gêneros também possam se apropriar de suas referências na história e gritar a quem quer calá-los: “tremam, tremam, as(os)(es) feiticeiras(os)(es) voltaram”!

REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, C. **O que é interseccionalidade?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, D. M. História: a arte de inventar o passado: Ensaio de teoria da história. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 28, n. 55, p. 267-271, jan./jun. 2008.
- ALMEIDA, D. B.; GRAZZIOTIN, L. S. Diferenças em um espaço de iguais: relações de gêneros numa escola normal rural (1950-1960). **Revista Historia de la Educación Latinoamericana**, Boyacá, v. 18, n. 26, p. 183-202, jan./jun. 2016.
- ALMEIDA, E. A. de. **Expressão e identidade de gênero, e orientações sexuais:** contribuições de uma oficina do PIBID da história da UFSM. Santa Maria: Edição dos Autores, 2018.
- ALVES, A. J. A "revisão da bibliografia em teses e dissertações": meus tipos inesquecíveis. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 81, p. 53-60, jul. 2013.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da Educação Básica**. São Paulo: Papyrus, 2005.
- ARCOVERDE, M. Moda: tecendo outras possibilidades na construção das identidades de gênero. **Revista Periódicus**, Salvador, v. 1, n. 2, p. 1-14, nov. 2014/abr. 2015.
- BALIEIRO, F. F. “Não se meta com meus filhos”: a construção do pânico moral da criança sob ameaça. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 28, n. 53, e185306, p. 1-15, jun. 2018.
- BARBOSA, A. M. E S. O empreendedor de si mesmo e a flexibilização no mundo do trabalho. **Revista Sociologia Política**, Curitiba, v. 19, n. 38, p. 121-140, fev. 2011.
- BARCA, I. Aula Oficina: do Projeto à Avaliação. *In*: JORNADA DE EDUCAÇÃO HISTÓRICA, 4., 2004. **Anais [...]**. Braga: Centro de Investigação em Educação (CIED), Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004. Disponível em: http://sefarditas.net.br/ava/aula_oficina/isabel_barca1.pdf. Acesso em: 24 jul. 2020.
- BARRETO, J. B. M. **Entre heróis da mitologia grega e o “professor cultural”:** mistificações e verdades sobre a imagem que construo de minhas experiências profissionais. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização no Ensino de Geografia e da História) – Faculdade de Educação do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2011.
- BAUMAN, Z. **Em busca da política**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.
- BENTO, B. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 549-559, jan. 2011.
- BIELLA, A. A. A. S.; ALMEIDA, N. C. V.; GONZALEZ, R. K. Consumo de brinquedos: um viés de gênero. **Olhar de Professor**, Paraná, v. 13, n. 2, p. 255-266, jul./dez. 2010.

BBC. **Rosa nem sempre foi “cor de menina” - nem o azul, “de menino”**. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-46764940>. Acesso em: 23 mar. 2021.

BORBA, A. S.; SILVA, B. H. P.; TEDESCO, C. Gênero e ensino de história: Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS). **Revista do Lhiste**, Porto Alegre, v. 3, n. 4, p. 15-35, jul./dez. 2016.

BOURDIEU, P. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 2017.

BRABO, T. S. A. M.; ORIANI, V. P. Relações de gênero na escola: feminilidade e masculinidade na Educação Infantil. **Educação Unisinos**, São Leopoldo, v. 17, n. 2, p. 145-154, maio/ago. 2013.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília: Câmara dos Deputados, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 11.684, de 2 de junho de 2008**. Brasília: Presidência da República, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111684.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília: Presidência da República, 2017. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Lei Federal n. 11.274, de 6 de fevereiro de 2006**. Brasília: Presidência da República, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111274.htm. Acesso em: 23 mar. 2021.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 55, de 2016**. Brasília: Senado Federal, 2016. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/127337>. Acesso em: 25 mar. 2021.

BRITZMAN, D. Curiosidade, sexualidade e currículo. *In*: LOURO, G. L. (org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. p. 105-143.
BRITZMAN, D. O que é esta coisa chamada amor: identidade, educação e currículo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan. 1996.

BUTLER, J. **Corpos em aliança e política das ruas**: notas para uma teoria performativa de assembleia. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**: feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BUTLER, J. Sem medo de fazer gênero: entrevista com a filósofa Judith Butler. **Folha de São Paulo**, São Paulo, set. 2015. Disponível em: <https://m.folha.uol.com.br/ilustrissima/2015/09/1683172-sem-medo-de-fazer-genero-entrevista-com-a-filosofa-americana-judith-butler.shtml?origin=folha#>. Acesso em: 13 jul. 2020.

CALL ME BY YOUR NAME (ROMANCE). *In*: WIKIPÉDIA, 2020. Disponível em: [https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Call_Me_by_Your_Name_\(romance\)&oldid=57217914](https://pt.wikipedia.org/w/index.php?title=Call_Me_by_Your_Name_(romance)&oldid=57217914). Acesso em: 18 jan. 2020.

CARVALHO, M. P. Vozes Masculinas numa Profissão Feminina. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 6, n. 2, p. 406, jan. 1998.

CARVALHO, M. P. A história de Alda: ensino, classe, raça e gênero. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 25, n. 1, p. 80-106, jun. 1999.

CARVALHO, M. P.; SENKEVICS, A. S.; LOGES, T. A. O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar? **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 3, p. 717-734, jul./set. 2014.

CASSIANO, O. **Guia para “Linguagem Neutra” (PT-BR): “Porque elus existem e você precisa saber!”**. Medium, 2019. Disponível em: <https://medium.com/guia-para-linguagem-neutra-pt-br/guia-para-linguagem-neutra-pt-br-f6d88311f92b>. Acesso em: 9 ago. 2020.

CHAN-VIANNA, A. J.; MOURA, D. L.; MOURÃO, L. Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica. **Movimento**, Rio Grande do Sul, v. 16, n. 2, p. 149-166, abr./jun. 2010.

CONNELL, R. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 185-206, jul./dez. 1995.

CONNELL, R.; W.; MESSERSCHMIDT, J. W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 21, n. 1, p. 241-282, maio 2013.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). **Resolução 1/99**. Brasília: CFP, 1999. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/resolucao-01-99/o-que-e/>. Acesso em: 25 mar. 2021.

CORRER, R.; SOUZA, A. P. V. Expressões da sexualidade: estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do Ensino Médio. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p. 1545-1559, 2015.

COTRIM, G.; RODRIGUES, J. **Historiar**: 6. São Paulo: Saraiva, 2015.

CUBAS, C. J.; ROSSATO, L. Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do Pibid. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 5, n. 10, p. 211-230, jul./dez. 2016.

- DAVIS, C. L. F. *et. al.* Anos Finais do Ensino Fundamental: aproximando-se da configuração atual. *In: CONGRESSO DE EDUCAÇÃO BÁSICA: QUALIDADE NA APRENDIZAGEM*, 1., 2013. **Anais [...]**. Florianópolis: Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em: http://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.35.56.fd59cb7bd5476a752ed3207621847219.pdf. Acesso em: 20 jul. 2020.
- DELEUZE, G. O que é um dispositivo. 1996. *In: DELEUZE, G. O mistério de Ariana*. Lisboa: Vega, 1996. p. 1-6. Disponível em: https://www.uc.pt/iii/ceis20/conceitos_dispositivos/programa/deleuze_dispositivo. Acesso em: 8 abr. 2020.
- DEVIDE, F. P. *et. al.* Estudos de gênero na Educação Física Brasileira. **Motriz**, Rio Claro, v. 17 n. 1 p. 93-103, jan./mar. 2011.
- DERRIDA, J. **Margens da Filosofia**. Campinas: Papirus, 1991.
- DOSSE, F. História do Tempo Presente e Historiografia. **Revista Tempo e Argumento**, v. 4, n. 1, p. 5-22, jan./jul. 2012.
- DUQUE, T. “Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores/as. **Educação**, Santa Maria, RS, v. 39, n. 3, p. 653-664, set./dez. 2014.
- EAGLETON, T. **Una introducción à la teoría literaria**. Ciudad de Mexico: Fondo de Cultura Económica, 1988.
- ESCOLA SEM PARTIDO. **Por uma lei contra o abuso da liberdade de ensinar**. 2018. Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/projeto>. Acesso em: 15 maio 2019.
- FELIPE, J.; GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Proposições**, Campinas, v. 14, n. 3, p. 119-130, set./dez. 2003.
- FERRARI, A. “E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?”: curiosidade, ensino de história, gênero e sexualidade. *In: RODRIGUES, C. H.; GONÇALVES, R. M. (org.). Educação e diversidade: questões e diálogos*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2013. p. 33-48.
- FERRARI, A.; ALMEIDA, M. A. de. Corpo, Gênero e Sexualidade nos Registros de Indisciplina. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p. 865-885, set./dez. 2012.
- FERREIRA, J. L.; CARVALHO, M. E. P. Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa. **Olhar de Professor**, v. 9, n. 1, p. 143-157, 2006.
- FERREIRA, T. O que foi o movimento de eugenia no Brasil: tão absurdo que é difícil acreditar. **Geledés**, 2017. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/o-que-foi-o-movimento-de-eugenia-no-brasil-tao-absurdo-que-e-dificil-acreditar/>. Acesso em: 2 ago. 2020.
- FISCHER, R. M. B. Mídia e Educação: em cena, modos de existência jovem. **Educar**, Curitiba, n. 26, p. 17-38, jul./dez. 2005.
- FOUCAULT, M. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979.

FOUCAULT, M. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988. p. 26-28.

FOUCAULT, M. Michel Foucault, uma entrevista: sexo, poder e a política da identidade. **Verve**, São Paulo, n. 5, p. 260-277, 2004.

FOUCAULT, M. Tecnologias de si. **Verve**, São Paulo, n. 6, p. 321-360, 2004.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

FRANCISCO, W.; FRANCISCO JÚNIOR, W. E. F. Racismo: buscando relações com o ensino de ciências. *In: ENPEC, 6., 2016. Anais [...]*. Rio de Janeiro: ABRAPEC, 2016. Disponível em: http://abrapecnet.org.br/atas_enpec/vienpec/CR2/p284.pdf. Acesso em: 2 ago. 2020.

FREITAS, J. C. *et. al.* Estudo sobre atividades relacionadas à temática sexualidade realizadas por bolsistas do PIBID biologia - FUCAMP nos anos de 2014 e 2015. **Cadernos da FUCAMP**, Monte Carmelo, v. 17, n. 30, p. 1-9, jul./dez. 2018.

FURLANI, J. “**Ideologia de Gênero**”? Explicando as confusões teóricas presentes na cartilha. Laboratório de Estudos de Gênero e Família. Florianópolis: UDESC, 2016.

GIL, C. Z. V.; EUGÊNIO, J. C. Ensino de história e temas sensíveis: abordagens teórico-metodológicas. **História Hoje: Revista de História e ensino**, Porto Alegre, v. 7, n. 13, p. 139-159, jul. 2018.

GINZBURG, C. Entrevista. *In: PALLARES-BURKE, M. L. G. As muitas faces da história: nove entrevistas*. São Paulo: Unesp, 2000. Disponível em: https://www.academia.edu/28266708/As_muitas_faces_da_hist%C3%B3ria_Maria_Lucia_Garcia_Pallares_Burke_pdf. Acesso em: 20 ago. 2020.

GONÇALVES, P. J.; OLIVEIRA, E. L. Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino. **Educação**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 275-285, maio/ago. 2017.

GRINBERG, F.; RISTOW, F. Crivella manda recolher HQ dos Vingadores com beijo gay; Bienal se recusa. **O Globo**, Rio de Janeiro, maio 2019. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/cultura/crivella-manda-recolher-hq-dos-vingadores-com-beijo-gay-bienal-se-recusa-23930534>. Acesso em: 6 jun. 2020.

HAMZE, A. As legislações do Ensino Fundamental de nove anos. **Brasil Escola**, s/d. Disponível em: <https://educador.brasilecola.uol.com.br/politica-educacional/ensino-fundamental-de-nove-anos.htm>. s/d. Acesso em: 27 maio 2020.

HERMES, A. L. F. Para além do claustro, um pensamento da diferença: Jacques Derrida e a desconstrução da metafísica da presença. **Sapere Aude**, Belo Horizonte, v. 4, n. 7, p. 224-244, jun. 2013.

JESUS, M. L.; DEVIDE, F. P. Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes. **Movimento**, v. 12, n. 3, set./dez. p. 123-140, 2006.

JULIA, D. A Cultura Escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

JUNQUEIRA, R. D. A invenção da “ideologia de gênero”: a emergência de um cenário político-discursivo e a elaboração de uma retórica reacionária antigênero. **Revista Psicologia Política**, São Paulo, v. 18, n. 43, p. 449-502, dez. 2018.

KLEINUBING, N. D.; SARAIVA, M. C.; FRANCISCHI, V. G. A dança no Ensino Médio: reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento. **Journal of Physical Education**, Paraná, v. 24, n. 1, p. 71-82, jan./abr. 2013.

KNOBLAUCH, A.; PENNA, M. G. O. Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. esp., p. 86-95, dez. 2016.

KOSELLECK, R. **Futuro Passado**: contribuição à semântica dos tempos históricos. Rio de Janeiro: Contraponto, 2006. p. 305-327.

LARROSA, J. Tecnologias do Eu e Educação. *In*: SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 35-86.

LEAL, L. A. B. Jogo e Educação. **Entreideias**: Educação, cultura e sociedade, Salvador, v. 3, n. 2, p. 177-183, 2014.

LESME, A. Lei que reformula o Ensino Médio é sancionada por Michel Temer. **Brasil Escola**, fev. 2017. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/noticias/lei-que-reformula-ensino-medio-sancionada-por-michel-temer/3123343.html>. Acesso em: 13 ago. 2020.

LIMA, A. C.; SIQUEIRA, V. H. F. Ensino de gênero e sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS. **Alexandria**: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, Florianópolis, v. 6, n. 3, p. 151-172, nov. 2013.

LIMA, M.; MACIEL, S. L. A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, e230058, out. 2018.

LOPES, J. H. Educação Histórica, PIBID e Gênero. *In*: CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA, 8., 2017. **Anais** [...]. Maringá: UEM, 2017. Disponível em: <http://www.cih.uem.br/anais/2017/trabalhos/3393.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2020.

LOPES, M. C.; DAL'IGNA, M. C.; Subjetividade docente, inclusão e gênero. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 851-867, jul./set. 2012.

LOPONTE, L. G. Gênero, educação e docência nas artes visuais. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 30, n. 2, p. 243-259, jul./dez. 2005.

LOURO, G. L. Gênero, História e Educação: construção e desconstrução. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

LOURO, G. L. **Gênero sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Teoria Queer: uma política pós-identitária para a educação. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 541-553, jan. 2001.

LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. *In*: PRIORE, M. (org.). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2004. p. 443-481.

LOURO, G. L. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 46. p. 201-218. dez. 2007.

LOURO, G. L. Heteronormatividade e homofobia. *In*: JUNQUEIRA, R. D. (org.). **Diversidade Sexual na Educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: MEC/UNESCO, 2009. p. 85-93. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_volume32_diversidade_sexual_na_educacao_problematizacoes_sobre_a_homofobia_nas_escolas.pdf. Acesso em: 24 jun. 2020.

LOURO, G. L. **Um corpo estranho**: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

LUGONES, M. Rumo a um feminismo descolonial. **Revista de Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, set. 2014.

LUZ JÚNIOR, A. A. Gênero e Educação Física: tornando visíveis fronteiras e outras formas de reconhecimento. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 19, p. 1-8, jan. 2002.

MACEDO, E. Um discurso sobre gênero nos currículos de Ciências. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 32, n. 1, p. 45-58, jan./jun. 2007.

MARCELLO, F. A. O conceito de dispositivo em Foucault: mídia e produção agonística de sujeitos-maternos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 1, p. 199-213, jan. 2004.

MARTINS, C. **Lágrima de Preta de Antônio Gedeão**. 2016. Disponível em: <http://www.guardaraia.pt/ceu/index.php/pt/textos-analisados/32-lagrima-de-preta-de-antonio-gedeao>. Acesso em: 2 ago. 2020.

MARTINS, C. H. S.; CARRANO, P. C. R. A escola diante das culturas juvenis: conhecer para dialogar. **Educação A**, v. 36, n. 1, p. 43-56, jan./abr. 2011.

MATTOS, M. Z.; JAEGER, A. A. Bullying e as relações de gênero presentes na escola. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 349-361, abr./jun. 2015.

MELO, M. C. O Conhecimento Tácito Histórico dos Alunos. *In*: SIMPÓSIO NACIONAL DA ANPUH, 23., 2005. **Anais** [...]. Londrina: ANPUH, 2005. p. 1-9 Disponível em: https://anpuh.org.br/uploads/anaissimposios/pdf/201901/1548206369_13f9dd3efc53d4db21ac54648ba61e39.pdf. Acesso em: 10 ago. 2020.

MELO, M. C. O conhecimento tácito substantivo dos alunos: no rasto da escravatura. *In*: BARCA, I. **Perspectivas em educação histórica**. Minho: Universidade do Minho, 2001. p. 45-54.

MELLO, J. C. Educação, gênero e sexualidade no cotidiano de Arapiraca – Alagoas. **Extensão em Foco**, Curitiba, n. 1, p. 105-113, jan./jun. 2008.

MELLO, S. C.; ZANDONÁ, J. Gênero e diversidade no PIBID história: relato de experiência. *In*: SEMINÁRIO INTERNACIONAL HISTÓRIA DO TEMPO PRESENTE, 3., 2017. **Anais** [...]. Florianópolis: UDESC, 2017. Disponível em: <http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISIHTP/paper/viewFile/579/375>. Acesso em: 30 jan. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Ensino Fundamental de Nove Anos**: passo a passo do processo de implantação. 2. ed. Brasília: Secretaria da Educação Básica, 2009. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/passo_a_passo-versao_atual_16-setembro.pdf. Acesso em: 13 mai. 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**: ciências humanas e suas tecnologias. Brasília: Secretaria de Educação Básica, 2006.

MISKOLCI, R. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jun. 2007.

MISKOLCI, R. **Um corpo estranho na sala de aula**. Campinas: Papyrus, 2005.

MISSISSIPPI BURNING. Direção de Alan Parker. 1988. Disponível em: <https://www.imdb.com/title/tt0095647/characters/nm0265670>. Acesso em: 10 mar. 2020.

MOLINA, L. P. P. Gênero, sexualidade e ensino de histórias nas vozes de adolescentes. **Antíteses**, Londrina, v. 6, n. 12, p. 489-525, jun./dez. 2013.

MONTEIRO, S. S.; VILLELA, W. V.; SOARES, P. S. É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil. **Physis**, Rio de Janeiro, v. 24, n. 2, p. 421-440, abr. 2014.

NAGIB, M. **Audiência Pública na Câmara dos Deputados sobre o PL7180/2014 – Escola Sem Partido**. Brasília: Câmara dos Deputados, 14 fev. 2017. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/webcamara/arquivos/videoArquivo?codSessao=58813>. Acesso em: 15 maio 2019.

NOGUEIRA, D. M. Gênero e sexualidade na educação. *In*: I SIMPÓSIO SOBRE ESTUDOS DE GÊNERO E POLÍTICAS PÚBLICAS, 1, 2010. **Anais** [...]. Paraná: UEL, 2010. Disponível em: <http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/anais/i-simposio.php>. Acesso em: jan. 2020.

NOGUEIRA, M. J. *et al.* Criação compartilhada de um jogo: um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvido com adolescentes. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 17, n. 4, p. 941-956, fev. 2011.

NORONHA, D. P.; FERREIRA, S. M. S. P. Revisões de literatura. *In*: CAMPELLO, B. S.; CONDÓN, B. V.; KREMER, J. M. (org.) **Fontes de informação para pesquisadores e profissionais**. Belo Horizonte: UFMG, 2000. p. 191-198.

OLIVEIRA, E. Aprovação da Base Curricular do Ensino Médio leva desafio a estados: veja análise de nove especialistas. **G1**, dez. 2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2018/12/05/base-nacional-comum-curricular-bncc-do-ensino-medio-e-divulgada-pelo-cne-especialistas-comentam.ghhtml>. Acesso em: 3 ago. 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, J. M.; MOREIRA, N. R.; CRUSOÉ, N. M. de C. Escola e diversidade sexual: narrativa sobre identidade de gênero. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 52, p. 642-663, jun./set. 2017.

O NOME DA ROSA. Direção de Jean-Jacques Annaud. 1986.

OPUS: PESQUISA E OPINIÃO. **O que é uma Pesquisa Survey**. 2018. Disponível em: <https://www.opuspesquisa.com/blog/tecnicas/pesquisa-survey/>. Acesso em: 5 ago. 2020.

PACIEVITCH, C.; OLIVEIRA, A. G. R. Professores como intelectuais e a construção coletiva de conhecimentos didáticos. **Ensino em Re-Vista**, v. 27, n. 1, p. 279-301, jan./abr. 2020.

PASSAMANI, G. R. As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Ensino Médio: interface entre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária. **Contemporânea**, São Carlos, v. 6, n. 1, p. 119-132, jan./jun. 2016.

PENNA, F. A. O discurso reacionário de defesa do projeto “Escola sem Partido”. **Quaestio: Revista de Estudos em Educação**, Sorocaba, v. 20, n. 3, p. 567-581, dez. 2018.

PEREIRA, N. M. Sobre o valor do ensino de história para a vida. **Revista Latino-Americana de História**, São Leopoldo, v. 2, n. 6, p. 235-248, ago. 2013.

PEREIRA, N. M. Ensino de História e Resistência: notas sobre uma história menor. **@rquivo Brasileiro de Educação**, Belo Horizonte, v. 5, n. 10, p. 103-117, jan. 2017.

PEREIRA, N. M.; RODRIGUES, M. C. M. BNCC e o Passado Prático: Temporalidades e a produção de identidades no Ensino de História. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 107, p. 1-22, set. 2018.

PEREIRA, N. M.; TORELLY, G. O Jogo e o conceito: sobre o ato criativo na aula de História. **OPIS**, Porto Alegre, v. 15, n. 1, p. 88-100, abr. 2015.

PICCHETTI, Y. P.; SEFFNER, F. Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 23, n. 25, p. 717-739, jun. 2017.

PORTELLA, R. C. Escola Sem Partido, “Ideologia de Gênero” e as lentes do entretenimento. *In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE*, 7., 2018. **Anais [...]**. Rio Grande: FURG, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/280.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.

QUEIROZ, V. R.; ALMEIDA, J. M. Sexualidade na adolescência: potencialidades e dificuldades dos professores de Ensino Médio de uma escola estadual de Sorocaba. **Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba**, Sorocaba, v. 19, n. 4, p. 209-214, jan. 2017.

REIS, R.; RIBEIRO, M. Dos imaginários sobre a iniciação sexual: intersecções de gênero, raça/cor e sexualidade entre jovens de camadas populares em Belém, Pará. **Sexualidad, Salud y Sociedad**, Rio de Janeiro, n. 25, p. 89-112, abr. 2017.

REVISTA GALILEU. “**Vingadores, a Cruzada das Crianças**”: conheça a HQ que Crivella tentou proibir na Bienal. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2019/09/vingadores-cruzada-das-criancas-conheca-hq-que-crivella-tentou-proibir-na-bienal.html>. Acesso em: 11 jun. 2020.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RODRIGUEZ, N. G. M. Sexualidade: uma discussão com pais, alunos e professores da 7ª série da escola Albert Einstein de Jaciara sobre o Tema Transversal Sexualidade. **Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da Eduvale**, Jaciara, v. 3, n. 5, p. 1-12, out. 2010.

RONDINI, C. A.; TEIXEIRA FILHO, F. S.; TOLEDO, L. G. Concepções homofóbicas de estudantes do Ensino Médio. **Psicol. USP**, Assis, v. 28, n. 1, p. 57-71, jan./abr. 2017.

ROSISTOLATO, R. P. R. Gênero e cotidiano escolar: dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes. **Estudos Femininos**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 11-30, jan./abr. 2009.

RÜSEN, J. Didática da História: passado, presente e perspectivas a partir do caso alemão. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 1, n. 2, p. 9-15, jul. 2006.

RUSSO, K.; ARAÚJO, C. Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 54, p. 571-587, jul./set. 2013.

SANTANA, E. **Projeto de Lei 7.180/2014**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2014. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=606722>. Acesso em: 23 mar. 2021.

SANTOS, E. G.; WALCZAK, A. T.; CORDEIRO, T. L. Questões de gênero e sexualidade: um desafio na formação docente. *In: SEMINÁRIO CORPO, GÊNERO E SEXUALIDADE*, 7., 2018. **Anais [...]** Rio Grande: FURGS, 2018. Disponível em: <https://7seminario.furg.br/images/arquivo/179.pdf>. Acesso em 15 maio 2019.

SANTOS, R. G., SIEMSEN, G. H., SILVA, C. S. Articulando química, questões raciais e de gênero numa oficina sobre diversidade desenvolvida no âmbito do PIBID: análise da contribuição dos recursos didáticos alternativos. *In: ENCONTRO NACIONAL DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO EM CIÊNCIAS*, 10., 2015. **Anais [...]**. Águas de Lindoia: ABRAPEC, 2015. Disponível em: http://www.abrapeccnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_12.htm. Acesso em: 16 fev. 2020.

SANTOS, R. R. Breve histórico do Ensino Médio no Brasil. *In: SEMINÁRIO CULTURA E POLÍTICA NA PRIMEIRA REPÚBLICA*, 2010. **Anais [...]**. Ilhéus: UESC, 2010. Disponível em: <http://www.uesc.br/eventos/culturaepolitica/anais/rulianrocha.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2020.

SANTOS, S. A.; ROCHA, T. G.; MOREIRA, M. G. Gênero na escola: um estudo de caso. *In: ENCONTRO DO PROGRAMA INSTITUCIONAL DE BOLSA DE INICIAÇÃO À DOCÊNCIA (PIBID)*. **Anais [...]**. Anápolis: UEG, 2013. Disponível em: <https://www.anais.ueg.br/index.php/pibid/article/view/1647>. Acesso em: 29 set. 2019.

SCHINDHELM, V. G.; HORA, D. M. Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 13, n. 1, p. 147-168, jan./mar. 2015.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SCOTT, J. W. Os usos e abusos do gênero. **Projeto História: Revista do Programa de Estudos Pós-Graduados de História**, São Paulo, n. 45, p. 327-351, mar. 2012.

SEFFNER, F. Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA*, 26., 2011. **Anais [...]**. São Paulo: ANPUH, 2011a. Disponível em: http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUHSimpósioNacional2011SaoPauloTextoCenasEscolaresFernandoSeffner.pdf. Acesso em: 19 abr. 2019.

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

SEFFNER, F. Atravessamentos de gênero, sexualidade e educação: tempos difíceis e novas arenas políticas. *In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPED*, 11., 2016. **Anais [...]**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-17.

SEFFNER, F. **Homeschooling**: questões sobre educação domiciliar. Youtube, 2018. 1 vídeo [4m30s]. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=WzShH4AucvA&t=7s>. Acesso em: 15 maio 2019.

SILVA, A. M.; DAOLIO, J. Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados. **Movimento**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 13-36, jan./abr. 2007.

SILVA, C. B. O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de história. **Caderno Espaço Feminino**, Uberlândia, v. 17, n. 1, p. 219-246, jan./jul. 2007.

SILVA, J. G. F. Relações de gênero em sala de aula: compartilhando experiências do PIBID interdisciplinar de Petrolina. **Momento: diálogos em educação**, Rio Grande, v. 28, n. 3, p. 303-315, set./dez. 2018.

SILVA JÚNIOR, J. A.; FERNANDES, M. P.; FAUSTINO, S. R. O. Entre os ditos e os interditos: representações de professores e professoras do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade. **Cadernos de Pesquisa**, São Luís, v. 1, n. 23, p.107-125, jan. 2016.

SILVA, T. T. **O sujeito da educação**. Petrópolis: Vozes, 1994.

SILVA, T. T. O projeto educacional moderno: identidade terminal? *In*: VEIGA-NETO, A. (org.). **Crítica pós-estruturalista e educação**. Porto Alegre: Sulina, 1995. p. 245-260.

SIQUEIRA, V. H. F. de. Sexualidade, gênero e educação: a subjetivação de mulheres pelo cinema. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 127-143, jan./jun. 2006.

SOUZA, C. D. M. D; MEIHY, M. S. B. A sexualidade feminina em “O colar da pomba” de Ibn Hazm (.XI). **Cerrados**, Brasília, v. 25, n. 43, p. 69-86, 2017.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Territórios da casa, matemática e relações de gênero na EJA. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 148, p. 256-279, jan./abr. 2013.

SOUZA, M. C. R. F.; FONSECA, M. C. F. R. Relações de Gênero e Matemáticas: entre fios e tramas discursivas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 261-276, jan./mar. 2015.

SOUZA, M. L.; FERRARI, A. Diversidade de gênero e sexual e formação docente: o PIBID como lugar de travessia e aventura. **Revista TEIAS**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 50, p. 306-319, jul./set. 2017.

SOUZA, M. L.; FERRARI, A. Inquietações sobre gênero e sexualidade em espaços formativos: o caso do Pibid de Ciências. **Ensino em Re-Vista**, Uberlândia, v. 26, n. 1, p. 40-59, jan./abr. 2019.

SOUZA, R. D. S.; SILVA, J. N.; SANTANA, R. O. Gênero e empoderamento feminino na sala de aula: uma oficina no PIBID história. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE HISTÓRIA E CONTEMPORANEIDADES, 3., 2018. **Anais [...]**. Crato: URCA, 2018. Disponível em: <https://even3.blob.core.windows.net/anais/83676.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2020.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL (STF). STF enquadra homofobia e transfobia como crimes de racismo ao reconhecer omissão legislativa. **Notícias STF**, 2019. Disponível em: <http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=414010>. Acesso em: 2 out. 2020.

TEDESCHI, L. A. Os lugares da História Oral e da Memória nos Estudos de Gênero. **OPSIS**, Dourados, v. 15, n. 2, p. 330-343, 2015.

TEIXEIRA, I. A. V.; GOMES, A. M. R. A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras xakriabá. **Práxis Educativa**, v. 7, n. esp., p. 55-83, dez. 2012.

TONIN, J.; MARTINS, G. da S. L. O ensino do teatro e as múltiplas identificações de gênero e sexualidade. **O Mosaico**, Curitiba, n. 8, p. 136-147, jul./dez. 2012.

VAINFAS, R. Nova face do autoritarismo: “Proposta da comissão do MEC para o ensino da História em 2015 é uma aberração. Mutila os processos históricos globais, aposta na sincronia contra a diacronia”. **O Globo**, dez. 2015. Disponível em: <https://anpuh.org.br/index.php/bncc-historia/item/3147-nova-face-do-autoritarismo>. Acesso em: 10 ago. 2020.

VENTURINI, L. Temer e a ocupação de escolas: 2 análises sobre o principal foco de oposição ao governo. **Nexo**, nov. 2016. Disponível em: <https://www.nexojournal.com.br/expresso/2016/11/09/Temer-e-a-ocupa%C3%A7%C3%A3o-de-escolas-2-an%C3%A1lises-sobre-o-principal-foco-de-oposi%C3%A7%C3%A3o-ao-governo>. Acesso em: 13 ago. 2020.

VIANNA, C. P. *et. al.* Gênero, sexualidade e educação formal no Brasil: uma análise preliminar da produção acadêmica entre 1990 e 2006. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 525-545, abr./jun. 2011.

WASZAK, A. I. **História das mulheres, gênero e educação**: reflexões sobre o ensino de história no Brasil (1998-2015). Monografia (Licenciatura e Bacharelado em História) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

WELLER, W.; PAZ, C. D. A. Gênero, raça e sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios. *In*: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.; CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 2.; 2011. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAE, 2011.

WENETZ, H.; STIGGER, M. P. A construção do gênero no espaço escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p. 59-80, jan./abr. 2006.

WHITE, H. El pasado práctico. *In*: TOZZI, V.; NICOLÁS, L. **Hayden White, la escritura del pasado y el futuro de la historiografía**. Saenz Peña: Universidad Nacional de Tres de febrero, 2012. p. 19-39.

WHITE, H. O passado práctico. **Artcultura**, v. 20, n. 37, p. 9-19, jul./dez. 2018.

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**, Paraná, n. 1, p. 153-169, jan./jun. 2014.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 19, n. 2, p. 591-603, ago. 2011.

ANEXO A – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EDUCAÇÃO INFANTIL”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Análise etnográfica das relações de gênero em brincadeiras realizadas por um grupo de crianças de pré-escola: contribuições para uma pesquisa em busca dos significados	Redalyc	Movimento – ESEF (UFRGS)	Antropologia cultural. Identidade de gênero. Pré-escolar.	2007	Alan Marques da Silva e Jocimar Daolio	Educação Física	Pesquisa qualitativa em creche – análise de brincadeiras entre crianças	Delamont (1985); Louro (1995, 1999); Luiz Júnior (2003); Marques da Silva (2003); Scott (1990)	Educação Infantil	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315978002
Consumo de brinquedos: um viés de gênero	Redalyc	Olhar de Professor	Metodologia qualitativa. Instrumentos de pesquisa. Consumo de brinquedos. Relações de gênero.	2010	Andrea Alexandra do Amaral Silva e Biella, Nádia Conceição Vernes e Almeida Roseli Kubo Gonzalez	Educação	Investigação de hábitos de consumo de brinquedos em escola municipal de educação infantil pelo viés de gênero	Cruz e Carvalho (2006); Finco (2004); Nicholson (2000); Scott (1995)	Educação Infantil	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68420656004
Gênero, Corpo e Sexualidade nos livros para a infância	Redalyc	Educar em Revista (UFP)	livros para a infância. Dispositivo pedagógico. Subjetividade. Pesquisa com crianças.	2014	Constantina Xavier Filha	Educação	Pesquisa em livros didáticos (como veículo de construção de subjetividades no campo da sexualidade)	Butler (1999); Felipe (1998); Foucault (1995, 1997, 2004); Furlani (2005); Lenain (2004); Louro (1997, 2000); Xavier Filha (2001, 2009a, 2009b, 2009c, 2009d, 2009e, 2012a, 2012b, 2013, 2014a, 2014b, 2014c, 2014d)	Educação Infantil	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031131011

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Relações de gênero na escola – feminilidade e masculinidade na educação infantil	Redalyc	Educação Unisinos	Gênero na Educação Infantil. Masculinidade e feminilidade na docência. Cultura e educação.	2013	Tânia Suely Antonelli Marcelino Brabo e Valéria Pall Oriani	Educação	Relações de gênero – entrevistas com professores e equipe diretiva para reflexão sobre masculinidade e feminilidade no exercício da docência	Almeida (1998); Badinter (1993); Beauvoir (1975); Bourdieu (1999); Brabo (2009); Maria Eulina de Carvalho (2009); Marília P. de Carvalho (1998, 1999); Cruz (1998); Fialho (2006); Finco (2008); Fonseca (1998); Garcia (1998); Harding (1993); Louro (1997); Medrado e Lyra (1998, 2008); Molinier e Welzer-Lang (1998, 2009); Ribeiro e Siqueira (2007); Rosaldo e Lamphere (1989); Saffioti (1976, 1991); Saporolli (1996); Sarmiento (2004); Stearns (2007); Vianna (2001); Weaver-Hightower (2011); Werebe (1988)	Educação Infantil	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644346008
Sexualidade, gênero e aprendizagens narrativas no currículo escolar da infância	Redalyc	Revista e-Curriculum	Aprendizagens narrativas. Gênero e sexualidade. Currículo da Educação Infantil.	2015	Virginia Georg Schindhelm e Dayse Martins Hora	Psicologia e Educação	Relatos de professores de Educação Infantil	Beauvoir (1967); Connell (1995); Constantine e Martinson (1984); Foucault (1997, 2006); Louro (1995, 2001, 2008); Meyer (2010); Silva (2010); Weeks (2001, 2010, 2011)	Educação Infantil	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76638304008
Diversidade de gênero e sexual e formação docente: o PIBID como lugar de travessia e aventura	Google Acadêmico	Revista Teias	Formação docente. Gênero. Sexualidade.	2017	Marcos Lopes de Souza e Anderson Ferrari	Educação	Cenas Escolares no âmbito do PIBID	Britzman (2007); Ferreira e Barzano (2013); Foucault (1988, 2006); Louro (1997); Miskolci (2009); Monteiro e Altmann (2014); Scott (1995); Silva e Luz (2010); Vianna (2002); Viana e Finco (2009); Weeks (2007)	Professoras de Educação Infantil	https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revista-teias/article/view/29486

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Comunidade escolar de Mato Grosso do Sul: refletindo sobre o trabalho de docentes do gênero masculino	Redalyc	Revista Educação (PUCRS)	Gênero. Docência. Educação Infantil. Ensino Fundamental.	2017	Josiane Peres Gonçalves e Edicleia Lima de Oliveira	Educação	Pesquisa sobre representações acerca da docência masculina por parte de equipes diretivas, professores homens e comunidades escolares em MS	Coelho e Carloto (2007); Connell (1995); Faria e Gonçalves (2015); Fonseca (2011); Gonçalves, Caprisco e Ferreira (2015); Jardim (2003); Kulesza (2005); Louro (1999); Pincinato (2004); Rabelo (2013); Ramos (2011); Rocha (2012); Santos (2007); Scott (1998); Trindade (2005); Vianna e Finco (2009)	Entrevistas com professores homens, gestores escolares e familiares de alunos de Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84852464015
Gênero, masculinidade e magistério: horizontes de pesquisa	Redalyc	Olhar de Professor	Gênero. Masculinidade. Docência. Educação Infantil. Ensino Fundamental.	2006	José Luiz Ferreira Maria Eulina Pessoa de Carvalho	Educação	Reflexão sobre docência masculina	Albuquerque Jr. (2003); Arilha, Ridenti e Medrado (1998a, 1998b); Badinter (1993); Bourdieu (1995, 1999); Cardoso (1994); Carvalho (1998, 2000); Connell (1995); Cruz (1998); Cuschnir (1994); D'Ávila Neto (1978); Duque-Arrazola (1993); Garcia (1998); Lombardi e Bruschini (2003); Louro (1997); Miranda (2003); Nolasco (1993); Perrot (1992); Scott (1990); Sousa (1994); Welzer-Lang (2004)	Docência na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental 1	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68490111

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO- ALVO	URL
"Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!": gênero, sexualidade e formação de professores(as)	Redalyc	Revista do Centro de Educação (UFSM)	Gênero. Sexualidade. Formação de Professores	2014	Tiago Duque	Educação	Coleta de narrativas em formações pedagógicas	Bento (2012); Duque (2011); Hooks (2001); Junqueira (2012); Laqueur (2001); Louro (2004); Miskolci (2005); Pino (2012); Reprolatina (2011); Silva (2012); Vianna e Finco (2012)	Professoras de Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamenta l	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132523016

ANEXO B – QUADRO PÚBLICO-ALVO “ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
A Construção do Gênero no Espaço Escolar	Redalyc	Movimento – ESEF (UFRGS)	Estudos de Gênero. Recreio. Etnografia. Brincadeiras.	2006	Ileana Wenz e Marco Paulo Stigger	Educação	Relato de observação de recreio escolar	Altmann (1998); Cruz (2004); Gonçalves (2004); Grugeon (1995); Foucault (2002a, 2002b); Louro (2001); Meyer (2003); Thome (1997); Trindade (2001)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15315943004
Em gênero e sexualidade aprende-se pela repetição com diferença: cenas escolares	Redalyc	Linhas Críticas	Heteronormatividade de Norma. Diferença. Repetição.	2017	Yara de Paula Picchetti e Fernando Seffner	Educação	Observação de recreio	Butler (2000, 2003); Foucault (1999, 2004); Gagnon (2006); Junqueira (2013); Louro (2000, 2001, 2009); Miskolci (2009); Rich (2010); Rodrigues (2012); Rubin (1993); Sedgwick (2007)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193554181013
Socialização familiar e formação de professoras: o gênero em questão	Redalyc	Revista Educação (PUCRS)	Formação docente. Habitus. Gênero.	2016	Adriane Knoblauch e Marieta Gouvêa de Oliveira Penna	Educação	Apresentação de dados sobre relações de gênero em práticas docentes de professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental no intuito de problematizá-las	Apple (1995); Bourdieu (2003d); Carvalho (1998); Chamon (2005); Ferreira (2008); Louro (2001); Setton e Vianna (2014); Cynthia Sousa (1996); Ione Sousa (2001)	Professoras de Anos Iniciais do Ensino Fundamental	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=84850103010
A História de Alda – ensino, classe, raça e gênero	SciELO	Educação e Pesquisa (USP)	Ensino Fundamental. Trabalho Docente. Relações de Gênero. Etnia.	1999	Marília Pinto de Carvalho	Currículo por Atividades	Relatos de experiência individual de uma professora	Fonseca (1997); Graham (1991); Lavinas et alli (1998); Manicom (1984); Novelino (1989)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1517-97021999000100007&lng=en&nrm=iso&tling=pt
Entre os ditos e os interditos: representações de professores e professoras do Ensino Fundamental sobre gênero e sexualidade	Google Acadêmico	Cadernos de Pesquisa (UFMA)	Gênero. Sexualidade. Representação Social. PIBID. Formação de Professores.	2016	Jonas Alves da Silva Junior Mônica Pinheiro Fernandes Sandra Regina de Oliveira Faustino	Educação	Questionários com representações sociais de professores sobre gênero e sexualidade no âmbito do PIBID	Foucault (2007); Garcia (2015); Louro (1998, 2004, 2009); Louro, Neckel e Goellner (2003); Rizzato (2013); Scott (1990)	Anos Iniciais do Ensino Fundamental	http://www.periodicosletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/4631/2552

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
<i>Bullying</i> e as relações de gênero presentes na escola	Redalyc	Movimento – ESEF (UFRGS)	Bullying. Identidade de gênero. Comportamento. Ensino Fundamental e Médio.	2015	Michele Ziegler de Mattos* Angelita Alice Jaeger	Educação	Pesquisa qualitativa e quantitativa junto a alunos(as) e equipe diretiva de uma escola pública da rede estadual de Santa Maria (RS)	Alvarenga (2004); Bandeira (2009); Devide (2005); Facco (2009); Felipe (2004); Goellner (2005); Junqueira (2009); Kimmel (1998); Linhares (2013); Louro (2010a); Meyer (2013); Pereira e Mourão (2005); Silva (2004); Vianna (2009); Wenzel (2006, 2012, 2013)	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental.	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115339561006
Experiência homossexual no contexto escolar	Redalyc	Educar em Revista (UFPR)	experiência; sexualidades; conhecimento; subjetividade; educação.	2014	Anderson Ferrari	Ciências	Reflexão baseada em carta de uma estudante para sua professora de Ciências	Castro (2009); Ferrari (2005); Foucault (1998, 2010, 2010a)	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=155031131008
Gênero, educação e docência nas Artes Visuais	Redalyc	Educação e Realidade (UFRGS)	gênero e educação, ensino de artes visuais, formação docente.	2005	Luciana Gruppelli Loponte	Artes Visuais	Pesquisa sobre gênero e sexualidade e docência feminina em publicações no campo das artes visuais	Bourgeois (2000); Chadwick e Courtivron (1994); Chadwick (1992); Collins e Sandell (1996); Collins (1995); Congdon e Zimmerman (1993); Costa (2002); Foucault (1999); Garber (1996); Grosenick (2003); Hicks (1990); Lamas (1997); Loponte (1998, 2002, 2005); Louro (1997); Mayayo (2003); Nochlin (1989a); Pollock (1998, 2003); Porqueres (1994); Saccá e Zimmerman (1998); Sandell (1991); Thurber e Zimmerman (1996)	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227042007
Concepções docentes sobre diferença no cotidiano de escolas do Rio de Janeiro	Redalyc	Revista Brasileira de Educação	Diferença cultural; cotidiano escolar; dispositivos pedagógicos	2013	Kelly Russo e Cinthia Araujo	Educação	Pesquisa Qualitativa	Este artigo não apresenta referências de obras que abordem explicitamente a temática de gênero e sexualidade.	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27528783003

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS- CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO- ALVO	URL
Gênero e cotidiano escolar - dilemas e perspectivas da intervenção escolar na socialização afetivo-sexual dos adolescentes	Redalyc	Estudos Feministas	orientação sexual na escola; masculinidade; feminilidade; gênero; educação.	2009	Rodrigo Pereira da Rocha Rosistolato	Educação	Pesquisa junto a professores da rede municipal da cidade do RJ atuando em programas de educação sexual. A pesquisa se volta às classificações e representações de gênero que eles utilizam em seu trabalho	Altmann (2001, 2005); Arilha (1998); Bozon (2004); Carvalho (2001); Connell (1995); Damatta (1997); Figueira (1997); Foucault (1999); Garcia (1998); Gilligan (1982); Goldenberg (2000); Giptos; Abia; Ecos (1994); Kalckmann (1998); Kimmel (1998); Louro (2002, 2003); Nolasco (1997); Rosemberg (2001); Rosistolato (2003, 2007); Santos (2002); Scott (1989, 2005); Trevisan (1997); Vaitzman (1994); Villela (1998); Welsler-Lang (2001)	Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=38114360002

ANEXO C – QUADRO PÚBLICO-ALVO “ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA	AUTORES DE REFERÊNCIA (RELAÇÃO DIRETA COM O TEMA)	PÚBLICO-ALVO	URL
Sexualidade: uma discussão com pais, alunos e professores da 7ª série da Escola Albert Einstein de Jaciara sobre o Tema Transversal Sexualidade	Google Acadêmico	Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE	Educação Sexual. Tema Transversal. Sexualidade.	2010	Nélida Gloria Maneiro Rodriguez	Educação	Discussão do tema transversal sexualidade a partir de aplicação de questionários por método de pesquisa qualitativa.	Baleeiro, Siqueira, Cavalcante e Souza (1999); Barroso; Bruschini (1990); Calderone (1986); Castello Branco (s.d.); Castro (2001); Debeux (1998); Foucault (1998); Kupstas (2000); Nunes (1987); Pinto (1997); Savão (1997)	Anos Finais do Ensino Fundamental	http://eduvale.sl.revista.inf.br/imagens_arquivos_destaque/f2pBedinDvAg5z1_2015-12-18-21-49-25.pdf
“Professora, vem ver! O Paulo vai ter neném!”: gênero, sexualidade e formação de professores(as)	Redalyc	Revista do Centro de Educação (UFSM)	Gênero, Sexualidade. Formação de Professores.	2014	Tiago Duque	Educação	Coleta de narrativas em formações pedagógicas	Bento (2012); Duque (2011); Hooks (2001); Junqueira (2012); Laqueur (2001); Louro (2004); Miskolci (2005); Pino (2012); Reprolatina (2011); Silva (2012); Vianna e Finco (2012)	Professoras de Educação Infantil e Anos Finais do Ensino Fundamental	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=117132523016
Educação histórica, PIBID e gênero	Google Acadêmico	VIII Congresso Internacional de História/XXIII Semana de História	Educação Histórica. Gênero. PIBID. Feminismo.	2017	Janai Harin Lopes	História	Oficina sobre História da violência contra a mulher	Pedro (2005); Scott (1994)	Anos Finais do Ensino Fundamental	http://www.ci.h.uem.br/anais/2017/trabalhos/3393.pdf
Expressão e identidade de gênero, e orientações sexuais: contribuições de uma oficina do PIBID da História da UFSM	Google Acadêmico	Experiências de uma formação inicial - o PIBID História UFSM e-book	PIBID. Intolerância. LGBT.	2018	Eduardo Alberto de Almeida	História	Oficina do PIBID sobre expressão, identidades de gênero e orientações sexuais	Adrião (2005); De Lauretis (1986); Kulick (2008); Roxie (2013); Scott (1995)	Anos Finais do Ensino Fundamental	https://www.academia.edu/37032278/E-book_Experi%C3%Aancias_de_uma_forma%C3%A7%C3%A3o_inicial_o_PIBID_Hist%C3%B3ria_UFSM
Gênero e diversidade no PIBID história: relato de experiência	Google Acadêmico	III Seminário de História do Tempo Presente – UDESC, Florianópolis/SC	Gênero. Diversidade. PIBID. Ensino de História.	2017	Soraia Carolina de Mello e Jair Zandoná	História	Oficina no âmbito do PIBID - “Gênero e ensino de história: perspectivas atuais”	Bento (2011); Graupe e Grossi (2014); Graupe (2014); Furlani (2015); Louro (2003); Oliveira (2014); Ribeiro e Quadrado (2010); Santos (1997); Silva (2007); Scott (1994)	Segundo Ciclo/Anos Finais do Ensino Fundamental	http://eventos.udesc.br/ocs/index.php/STPII/IIISHTP/paper/viewFile/579/375

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA	AUTORES DE REFERÊNCIA (RELAÇÃO DIRETA COM O TEMA)	PÚBLICO-ALVO	URL
Gênero e empoderamento feminino na sala de aula: uma oficina no PIBID História	Google Acadêmico	III Seminário Nacional de História e contemporaneidades – Brasil: autoritarismo, cultura política e direitos humanos	Gênero, empoderamento. Identidade.	2018	Rafael Dalyson dos Santos Souza, Jéssica Naiara Silva, Rosemere Olímpio de Santana	História	Oficina sobre papéis de gênero	Costa Higa (2016); Finco (2003); Louro (1997); Oliveira (2011); Sardenberg (2012); Torrão Filho (2005); Vasconcelos (2009)	Anos Finais do Ensino Fundamental (9º ano)	https://even3.blob.core.windows.net/anais/83676.pdf
Gênero na escola: um estudo de caso	Google Acadêmico	Anais do I Encontro do Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência PIBID 6 e 7 de junho de 2013	Gênero. Ensino. Cidadania.	2013	Sollange Alves Ribeiro Santo,s Tathiane Gualberto Rocha M. Geralda de Almeida Moreira	História	Subprojeto com eixo temático no campo de gênero, diversidade cultural e violência (PIBID)	Alves (1980); Costa (2003); Lauretis (1994); Louro (2000, 2011)	Anos Finais do Ensino Fundamental (9º ano)	https://www.anais.ueg.br/index.php/pibid/article/view/1647
Imperativos de um Tempo Presente: Ensino de História e Gênero em um projeto desenvolvido por bolsistas do PIBID	Google Acadêmico	Revista História Hoje	Ensino de História. Gênero. Formação Docente.	2016	Caroline Jaques Cubas e Luciana Rossato	História	Problematizações de concepções de gênero na escrita da História a partir de recorte temporal dos conteúdos “Egito Antigo” e “Era Vargas”	Furlani (2016); Louro (2007); Machado e Lohn (2004); Mistura e Caimi (2015); Pedro (2011); Scott (1990); Silva, Rossato e Oliveira (2013)	Anos Finais do Ensino Fundamental (9º ano)	https://rhhj.anpuh.org/RHJ/article/view/308/211
Educação, gênero e sexualidade no cotidiano de Arapiraca – Alagoas	Google Acadêmico	Extensão em foco	Educação. Gênero. Sexualidade. Formação. Alagoas.	2008	Janaina Cardoso de Mello	Proposta interdisciplinar - Língua Portuguesa, História, Geografia e Ciências	Projeto de extensão na temática de gênero e sexualidade (UEAL com professores e alunos (7º e 8º anos do EF) de um colégio estadual de Arapiraca/AL	Butler (2003); Foucault (1997, 2003, 2006); Louro (2000, 2003, 2005); Matos (1998); Rago (1985)	Anos Finais do Ensino Fundamental	https://revista.s.ufr.br/extensao/article/view/11771/8299
Um discurso sobre gênero nos currículos de ciências	Redalyc	Educação & Realidade - UFRGS	Currículo. Cultura. Educação em Ciências.	2007	Elizabeth Macedo	Ciências	Análise de livros didáticos	Butler (1997)	Anos Finais do Ensino Fundamental	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227045004
O saber histórico escolar sobre as mulheres e relações de gênero nos livros didáticos de História	Google Acadêmico	Caderno Espaço Feminino	Gênero. Saber Histórico Escolar. Livro Didático.	2007	Cristiani Bereta da Silva	História	Análise de livros didáticos de História (educação básica)	Louro (1995, 1997)	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	http://www.scer.ufu.br/index.php/neguem/article/view/440
Um bocado de sexo, pouco de giz, quase nada de apagador e muitas provas: cenas escolares envolvendo questões de gênero e sexualidade	Google Acadêmico	Estudos Feministas (UFSC)	Cenas Escolares. Gênero. Sexualidade.	2011	Fernando Seffner	Educação	Cenas Escolares	—	Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio	https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2011000200017/19408

ANEXO D – QUADRO PÚBLICO-ALVO “ENSINO MÉDIO”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Educação física escolar, co-educação e gênero: mapeando representações de discentes	Redalyc	Movimento – ESEF (UFRGS)	Educação Física e Treinamento. Escolar. Identidade de Gênero. Educação Primária e Secundária.	2006	Mauro Louzada de Jesus Fabiano Pries Devide	Educação Física	Entrevistas com grupo focal	Abreu (1992, 1995); Altmann (2002); Andrade (2005); Butler (2003); Dunning e Maguire (1997); Goellner (2001, 2005); Louro (2001, 2004)	Ensino Médio	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115315952006
Escola e diversidade sexual: narrativa sobre identidade de gênero	Redalyc	Linhas Críticas	Diversidade Sexual. Educação. Fenomenologia.	2017	José Miranda Oliveira Júnior, Nubia Regina Moreira e Nilma Margarida de Castro Crusoé	Sociologia	Entrevistas com estudantes transexuais sobre diversidade sexual no espaço escolar.	Bento (2009); Facchini e Simões (2000); Furlani (2005); Louro (2004); Rodrigues e Barreto (2012)	Ensino Médio	https://www.redalyc.org/pdf/1935/193554181009.pdf
Gênero, Sexualidade e Ensino de Histórias nas vozes de adolescentes	Redalyc	Antíteses	Sexualidade. Ensino de Histórias. Adolescente.	2013	Luana Pagano Peres Molina	História	Pesquisa Qualitativa de narrativas de estudantes	Cano e Ferriani (2000); Dinis (2008); Figueiró (2003); Foucault (1984); Knobel (1992); Louro (1999, 2003); Parker (1991); Pereira (2007); Vasconcelos (1971); Werebe (1998)	Ensino Médio	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193329447023
A dança no ensino médio - reflexões sobre estereótipos de gênero e movimento	SciELO	Revista de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá	Dança. Gênero. Educação Física Escolar.	2013	Neusa Dendena Kleinubing Maria do Carmo Saraiva e Vanessa Gertrudes Francischi	Educação Física	Observação participante de aulas de dança	Citeli (2001); Foucault (1989); Freitas (2008); Goellner (2005); Hanna (1999); Louro (1995, 2007, 2008)	Ensino Médio	http://www.scielo.br/pdf/refuem/v24n1/08.pdf

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Concepções homofóbicas de estudantes do Ensino Médio	SciELO	Psicologia (USP)	Homofobia. Escola. Adolescentes. Concepções Homofóbicas. Análise Fatorial.	2017	Carina Alexandra Rondini, Fernando Silva Teixeira Filho e Lívia Gonsalves Toledo	Psicologia	Questionário para secundaristas	Abramovay, Castro e Silva (2004); Badinter (1996); Bourdieu (1996); Butler (2000, 2003); Carrara, Ramos, Simões e Facchini (2006); Castañeda (2006, 2007); Connell e Messerschmidt (2013); Foreque (2014); Foster (2001); Foucault (2008a, 2008b); Green (2000); Haboury (2003); Halperin (2003); Junqueira (2007, 2009); Katz (1996); Lionço (2009); Louro (2004); Nardi (2010); Parker (1991); Peres (2005); Prado (2006); Rubin (1989); Sedgwick (2007); Silva (2007); Teixeira Filho e Marretto (2008); Teixeira Filho e Rondini (2012); Toledo e Teixeira Filho (2010); Trevisan (2002); Venturi e Bokany (2011); Welzer-Lang (2001)	Ensino Médio	http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-65642017000100057&lng=en&nrm=iso&tlng=pt
As temáticas de gênero, sexualidade e diversidade sexual no Ensino Médio: interface entre a institucionalização da Sociologia e a extensão universitária	Google Acadêmico	Contemporânea	Sociologia. Gênero. Sexualidade. Diversidade Sexual. Escola.	2016	Guilherme Rodrigues Passamani	Sociologia	Formação de professores de educação básica	Butler (2003); Castañeda (2006)	Ensino Médio	http://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/400/168
Ensino de Gênero e Sexualidade: diálogo com a perspectiva de currículo CTS	Google Acadêmico	Alexandria - UFSC	Gênero, Sexualidade. Ensino de Ciências. Currículo.	2013	Ana Cristina Lima e Vera Helena Ferraz de Siqueira	Ciências	Relatos de abordagens de gênero, sexualidades, reprodução humana e DST (Ensino Médio)	Foucault (1984); Goodson (2007); Hall (2000, 2005); Louro (2001)	Ensino Médio	https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/38022

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Expressões da sexualidade - estudo a partir da construção da masculinidade em estudantes do Ensino Médio	Google Acadêmico	Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação	Masculinidade. Sexualidade. Adolescente. Gênero. Psicologia.	2015	Rinaldo Correr, Ana Paula Vianna de Souza	Psicologia	Pesquisa qualitativa	Alves e Brandão (2009); Araújo e Scalon (2007); Brêtas (2011); Connell e Messerschmidt (2013); Fernandes (2009); Fiorini e Dátilo (2015); Francisco (2014); Laqueur (2001); Maia et al (2015); Marques-Junior; Gomes; Nascimento (2012); Rebelo e Gomes (2009); Ribeiro e Bedin (2010); Romão e Vitalle (2014); Santana e Benevento (2013); Sfair; Bittar; Lopes (2015); Sasaki et al (2014); Sánchez; Fokker; Monroy (2009); Santos; Dinis (2013); Silva (2000); Machado; Santiago; Nunes (2010)	Ensino Médio	https://periodicos.fc.lar.unesp.br/iberoamericana/article/view/8336/5644
Sexualidade na adolescência - potencialidades e dificuldades dos professores de Ensino Médio de uma escola estadual de Sorocaba	Google Acadêmico	Revista da Faculdade de Ciências Médicas de Sorocaba	Educação Sexual. Adolescência. Conhecimentos. Atitudes e Práticas em Saúde. Professores Escolares. Ensino Fundamental e Médio.	2017	Vanessa dos Reis Queiroz, Janie Maria de Almeida	Residência Médica	pesquisa descritiva e quanti-qualitativa	Brêtas JR, Ohara CV, Jardim DP, Aguiar Junior W, Oliveira JR (2011); Araújo AC, Lunardi VL, Silveira RS, Thofehn MB, Porto AR, Soares DC (2012); Brilhante AV, Catrib AM. (2011); Miranda MA (2011); Nothaft SC, Zanatta EA, Brumm ML, Galli KS, Erdtmann BK, Buss E, Silva PR (2014); Moreira TM, Viana DS, Queiroz MV, Jorge MS (2008); Ferreira MM, Torgal MC (2011); Campos HM (2011); Jardim DP, Brêtas JR (2006); Costa DM, Moreno OS, Miranda JR (2015); Dias A, Ramalheira C, Marques L, Seabra M, Antunes M (2002); Rodrigues CP, Wechsler AM (2014); Saito MI, Lea MM (2000); Souza MM, Del-Rios NH, Munari DB, Weirich CF (2008); Holanda ML, Frota MA, Machado MF, Vieira NF (2010); Beserra EP, Torres CA, Barroso MG (2008)	Ensino Médio	http://revistas.pucsp.br/RFCMS/article/view/31788/pdf

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Articulando Química, questões raciais e de gênero numa Oficina sobre Diversidade desenvolvida no âmbito do PIBID: análise da contribuição dos recursos didáticos alternativos	Google Acadêmico	X Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências – X ENPEC	Diversidade. Recursos Didáticos Alternativos. Ensino de Química. PIBID.	2015	Raquel Gonçalves dos Santos, Giselle Henequin Siemsen e Camila Silveira da Silva.	Química	Oficinas no âmbito do PIBID (diversidade racial e sexual)	Hammond (2012); Scott (1995)	Ensino Médio	http://www.abrapecnet.org.br/enpec/x-enpec/anais2015/lista_area_12.htm
Relações de gênero em sala de aula: compartilhando experiências do PIBID interdisciplinar de Petrolina	Google Acadêmico	Momento: diálogos em educação	Gênero. Interdisciplinar. Educação.	2018	Janaina Guimarães da Fonseca Silva	História e Biologia	Relatos de experiências de bolsistas pibidianos	Bortolini (2011); Britto (2016); Foucault (1988); Louro (2014); ONU (2016); Rago (1988, 1995); Scott (1995, 1999); Vianna (2011); Vianna e Ubehaum (2006)	Ensino Médio	https://periodicos.furg.br/momento/article/view/7049/5635
Gênero e ensino de história: Reflexões sobre práticas de iniciação à docência no PIBID/História (UFRGS)	Google Acadêmico	Revista do Lhiste	educação, gênero, sexualidade, ensino de história, feminismo	2016	Andressa da Silva Borba, Bibiana Harrote Pereira da Silva e Caio Tedesco	História	Oficina sobre reflexão do ensino de História e concepções de gênero.	Butler (2015); Costa e Ávila (2005); Foucault (1993); Gandelman (2009); Haraway (1995); Hooks (2013); Kramer e Sprender (2011); Louro (2007, 2015); Mott e Michels (2017); Nunes (2016); Seffner (2010); Scott (1995)	Ensino Médio (3º ano)	https://seer.ufrgs.br/revistadolhiste/article/view/82576/51675
Estudos sobre atividades relacionadas à temática sexualidade realizadas por bolsistas do PIBID Biologia - FUCAMP nos anos de 2014 e 2015	Redalyc	Cadernos da Fucamp	PIBID Biologia; Sexualidade; Licenciandos.	2018	Júnio César Freitas; Fernanda Fernandes dos Santos Rodrigues; Cristina Soares de Sousa; Amanda Fernandes dos Santos Rodrigues	Biologia	Estudo de Caso – questionários para bolsistas Pibid e alunos que trabalharam com oficinas e sessões de cinema na temática de sexualidade	Amorim e Freitas (2013); Gamson (2006); Gesser et al. (2012); Jardim e Brêtas (2006); Lira e Jofili (2010); Maia et al. (2014); Pereira et al. (2013); Rodrigues (2012)	Ensino Médio	http://www.fucamp.edu.br/editora/index.php/cadernos/article/view/1337/930

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem	SciELO	Educar em Revista - UFPR	mídia, juventude, televisão, diferença, normalidade, cultura.	2005*	Rosa Maria Bueno Fischer	Educação	Reflexão teórica sobre relatos de estudantes na relação com discurso midiático a respeito deles	Foucault (1990)	Médio e Universitário	http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a03.pdf
Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História	Google Acadêmico	Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH	—	2011	Fernando Seffner	História	Relatos de conteúdos diversos em História	Foucault (s/d)	EJA e Ensino Médio	http://www.snh2011.anpuh.org/recursos/anais/14/1300640137_ARQUIVO_ANPUHSimpósioNacional2011SaoPauloTextoCenasEscolaresFernandoSeffner.pdf

ANEXO E – QUADRO PÚBLICO-ALVO “UNIVERSITÁRIO”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA	AUTORES DE REFERÊNCIA (RELAÇÃO DIRETA COM O TEMA)	PÚBLICO-ALVO	URL
Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas	Google Acadêmico	Educar em Revista	Gênero. Sexualidade. Corpo. Poder.	2007	Guacira Lopes Louro	Educação/ Pedagogia	Reflexão teórica	Foucault (1988); Haraway (1995)	Universitário	http://www.scielo.br/pdf/edur/n46/a08n46
Mídia e educação: em cena, modos de existência jovem	SciELO	Educar em Revista - UFPR	Mídia. Juventude. Televisão. Diferença. Normalidade. Cultura.	2005*	Rosa Maria Bueno Fischer	Educação	Reflexão teórica sobre relatos de estudantes na relação com discurso midiático a respeito deles	Foucault (1990)	Médio e Universitário	http://www.scielo.br/pdf/er/n26/n26a03.pdf

ANEXO F – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EJA”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Relações de Gênero e Matemáticas - entre fios e tramas discursivas	SciELO	Educar em Revista (UFPR)	Relações de Gênero. Matemática. Discurso.	2015	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Matemática	Representações da matemática por catadores(as) de materiais recicláveis	Foucault (*); Rosemberg e Madsen (2011); Walkerdine (2003)	EJA	https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/38464
Territórios da casa, matemática e relações de Gênero na EJA	SciELO	Cadernos de Pesquisa	Gênero. Educação de Jovens e Adultos. Matemática. Processo de Ensino-Aprendizagem	2013	Maria Celeste Reis Fernandes de Souza e Maria da Conceição Ferreira Reis Fonseca	Matemática	Registro de aulas, oficinas e entrevistas visando pesquisa de práticas de numeramento (atravessadas por questões de gênero) entre catadores de materiais recicláveis.	Fischer (2001); Foucault (1979, 2003, 2005) Louro (1995, 1996, 1997, 2007); Maluf e Mott (1998); Meyer; Ribeiro; Ribeiro (2012); Perrot (1998, 2005); Silva (2002); Soihet (2000); Souza e Fonseca (2010a); Walkerdine (2003)	EJA	http://www.scielo.br/pdf/cp/v43n148/13.pdf
Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos: atravessamentos no território do Ensino de História	Google Acadêmico	Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH	—	2011	Fernando Seffner	História	Relatos de conteúdos diversos em História	Foucault (s./d.)	EJA e Ensino Médio	http://www.snh2011.anpuh.org/resources/anais/14/1300640137_ARQUIVO_A_NPUHSimpósio Nacional2011SaoPauloTextoenasEscolaresFernandoSeffner.pdf

ANEXO G – QUADRO PÚBLICO-ALVO “CURSO NORMAL”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Diferenças em um espaço <i>de iguais</i> – relações de gênero numa Escola Normal Rural (1950 – 1960)	Redalyc	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	Revista de Historia da Educação Latinoamericana. Relações de Gênero. Memórias Docentes e Discentes. Educação Rural.	2016	Dóris Bittencourt Almeida e Luciane Sgarbi Grazziotin	Educação	Narrativas de alunos/professores de uma escola rural em Osório/RS entre anos 1950-1960 – docência masculina	Consuelo (2002); Scott (1990, 1992); Foucault (1995); Perrot (2005); Rago (1995)	Normal (Formação de professores de Anos Iniciais)	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86945261009

ANEXO H – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EDUCAÇÃO PROFISSIONAL”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Diferenças em um espaço <i>de iguais</i> – relações de gênero numa Escola Normal Rural (1950-1960)	Redalyc	Revista Historia de la Educación Latinoamericana	Revista de Historia da Educação Latinoamericana, relações de gênero, memórias docentes e discentes; educação rural.	2016	Dóris Bittencourt Almeida e Luciane Sgarbi Grazziotin	Educação	Narrativas de alunos/professores de uma escola rural em Osório/RS entre anos 1950-1960 – docência masculina	Consuelo (2002); Scott (1990, 1992); Foucault (1995); Perrot (2005); Rago (1995)	Normal (Formação de professores de Anos Iniciais)	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=86945261009

ANEXO I – QUADRO PÚBLICO-ALVO “EDUCAÇÃO INDÍGENA”

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS- CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO- ALVO	URL
A escola indígena tem gênero? Explorações a partir da vida das mulheres e professoras Xakriabá	Redalyc	Práxis Educativa	Desigualdade de Gênero. Educação Escolar Indígena. Xakriabá.	2012	Isis Aline Vale Teixeira e Ana Maria Rabelo Gomes	Educação	Análise de processo de escolarização e letramento de indígenas da etnia Xakriabá na perspectiva do gênero	Almeida (1996); Altmann (1999); Andrade (2005); Artes e Carvalho (2010); Brito (2006); Carvalho (2003, 2004, 2012); Ferreira (2004); Grossi e Miguel (2001)	Educação Indígena	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=89425835004

ANEXO J – QUADRO SEM ETAPA DE ESCOLARIZAÇÃO ESPECIFICADA

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Educação Física, gênero e escola: uma análise da produção acadêmica	Redalyc	Movimento – ESEF (UFRGS)	Educação Física. Identidade de Gênero. Preconceito. Dissertações Acadêmicas como Assunto.	2010	Alexandre Jackson Chan-Vianna* Diego Luz Moura** Ludmila Mourão	Educação Física	Pesquisa sobre estudos que tratam de discriminação do gênero feminino em aulas de Educação Física encontrados na base de teses da Capes e Nuteses	Abreu (1990); Duarte (2003); Duran (1999); Moura e Mourão (2006); Oliveira (1996); Pereira (2004)	Sem etapa especificada de escolarização especificada	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115316043008
Sexualidade, gênero e educação: a subjetivação de mulheres pelo cinema	Redalyc	Educação & Realidade (UFRGS)	Gênero. Educação. Mídia. Cinema. Identidades.	2006	Vera Helena Ferraz de Siqueira	Educação	Representações/ apropriações de imagens de gênero produzidas no cinema por educadoras	Foucault (1985, 1988); Giddens (1993); Greene (1994); Kaplan (1995); Louro (2003); Paraiso (1997); Scott (1990)	Sem etapa de escolarização especificada	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=317227043007
Subjetividade docente, inclusão e gênero	Redalyc	Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação	Subjetividade. Docência. Inclusão. Gênero.	2012	Maura Corcini Lopes e Maria Cláudia Dal'Igna	Educação	Estudo das formas como a categoria gênero “atravessa” políticas públicas de inclusão na educação	Dal'Igna (2007); Foucault (1995, 2008a, 2008b); Meyer (2011); Nicholson (2000)	Sem etapa de escolarização especificada	https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87324602011

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Estudos de Gênero na Educação Física brasileira	SciELO	Motriz: Revista da Educação Física (UNESP)	Gênero. Educação Física. Pesquisa. Epistemologia.	2011	Fabiano Pries Devide, Renata Osborne, Elsa Rosa Silva, Renato Callado Ferreira, Emerson Saint Clair, Luis Carlos Pessoa Nery	Educação Física	Revisão bibliográfica de estudos de gênero na Educação Física	Altmann (2002); Andrade e Devide (2006); Butler (2003); Correia (2008); Cruz e Palmeira (2009); Devide (2003, 2005); Devide et al (2008); Duarte e Mourão (2007); Faria (2008); Goellner (2001, 2003, 2004, 2005); Gomes (2008); Gomes, Silva e Queirós (2008); Lima, Batista, Rodrigues e Devide (2006); Luz Júnior (2003); Knijinik (2003, 2004); Knijinik e Souza (2004); Knijinik e Machado (2008); Louro (2001a); Louro (2001b); Louro (2004); Louzada e Devide(2006); Louzada, Votre e Devide (2007); Melo e Vaz (2008); Monteiro (2008); Mourão (2000); Mourão e Gomes (2004); Oliveira (2004); Cláudia Pereira (2008); Sissi Pereira (2004); Erik Pereira (2008); Romero (1995, 1997, 2004); Romero e Pereira (2008); Romero (2008); Sabino (2008); Sayão (2001-2002); Scott (1995, 2005); Silva (2008); Simões (2003); Simões e Knijinik (2004); Souza e Altamann (1999); Valporto (2006); Votre (1996)	Sem etapa de escolarização especificada	http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1980-65742011000100011&script=sci_abstract&tlng=pt
O sucesso escolar de meninas de camadas populares: qual o papel da socialização familiar?	SciELO	Educação e Pesquisa (USP)	Desempenho Escolar. Gênero. Socialização familiar. Setores Populares Urbanos. Meninas.	2014	Marília Pinto de Carvalho, Adriano Souza Senkevise Tatiana Avila Loges	Educação	Pesquisa qualitativa baseada em entrevistas semiestruturadas	Barroso (2008); Bruschini e Ricoldi (2012); Carvalho (2009); Cavalcanti (2002); De Singly (1996); Duque-Arrazola (1996); Ferraro (2010); Heilborn (1997); Madeira (1997); Meyer (2012); Octubre (2010); Palomino (2004); Pinheiro (2008); Rosemberg, Piza e Montenegro (1990); Rosemberg (2001); Rosemberg e Madsen (2011); Silva (1993); Souza (2007); Zaluar (2010)	Sem etapa de escolarização especificada	http://www.scielo.br/pdf/ep/v40n3/09.pdf

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ÁREA	AULA ABORDADA/PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Gênero e sexualidade na educação	Google Acadêmico	Anais do I Simpósio sobre Estudos de Gênero e Políticas Públicas	Educação. Gênero. Sexualidade.	2010	Daniela Macias Nogueira	Biologia (autora)	Relato de formação em gênero e sexualidade pela coordenação pedagógica	Louro (2007a, 2007b)	Sem etapa de escolarização especificada.	http://www.uel.br/eventos/gpp/pages/arquivos/2.DanielaNogueira.pdf
O ensino do teatro e as múltiplas identificações de gênero e sexualidade	Google Acadêmico	O Mosaico	Teatro. Educação. Gênero. Sexualidade. Relações de Poder.	2012	Juliana Tonin e Guaraci da Silva Lopes Martins	Artes Cênicas	Curso de Extensão para professores de educação básica e egressos de cursos de artes cênicas	Auad (2003); Butler (2003); Louro (2010, 2011)	Sem etapa de escolarização especificada	http://periodicos.unespar.edu.br/index.php/mosaico/article/view/51/pdf

ANEXO K – QUADRO ARTIGOS CUJAS PESQUISAS NÃO ENVOLVEM PROCESSOS DE ESCOLARIZAÇÃO

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR(ES/AS)	DISCIPLINA/ área	AULA ABORDADA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
É inerente ao ser humano! A naturalização das hierarquias sociais frente às expressões de preconceito e discriminação na perspectiva juvenil	SciELO	Physis – Revista de Saúde Coletiva	Discriminação. Preconceito. Diversidade Sexual. Cor/Raça. Juventude.	2014	Simone Souza Monteiro, Wilza Vieira Villela e Priscilla da Silva Soares	Saúde	Pesquisa etnográfica (relatos de jovens sem relação com escola)	Gato, Carneiro e Fontaine (2011); Monteiro e Cecchetto (2009); Pinho (2013); Stolke (1999)	Sem processos de escolarização envolvidos	http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-73312014000200421&script=sci_abstract&tlng=pt
Criação compartilhada de um jogo - um instrumento para o diálogo sobre sexualidade desenvolvidos com adolescentes	SciELO	Ciência & Educação (UNESP)	Adolescência. Sexualidade. Educação em Saúde. Jogo Educativo. Saúde Reprodutiva.	2011	Maria José Nogueira, Samuel Barcelos, Héilton Barros e Virgínia Torres Schall	Saúde Reprodutiva	Pesquisa participante e oficinas temáticas	Afonso (2003); Altmann (2001); Cruz; Carvalho (2006); Nogueira (2003); Pinto (1997); Portella et al (2004); Sallas e Quintana (2002); Silva et al (2006); Villela e Arilha (2003); Werebe (1998)	Sem processos de escolarização envolvidos	http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1516-73132011000400011&script=sci_abstract&tlng=pt
Dos imaginários sobre a iniciação sexual - intersecções de gênero, raça/cor e sexualidade entre jovens de camadas populares em Belém, Pará	SciELO	Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana	Iniciação Sexual. Jovens. Camadas Populares. Belém. Interseccionalidades.	2017	Ramon Reis e Mílton Ribeiro	Antropologia	Entrevistas com recorte etnográfico sobre experiências sexuais de jovens de classe média e periferia de Belém	Altmann (2007); Borges (2007); Bozon e Heilborn (1996); Brah (2006); Butler (2003); Collins (1990); Damatta (2010); Das (2011); Facchini (2008); Figueiredo (2008); Foucault (2001, 2007); França (2012); Fry (1982); Fry e Macrae (1991); Gagnon e Simon (1973); Haraway (1995, 2004); Harding (2003); Heilborn (1998, 1999, 2006); Mead (1971); Miskolci (2012); Misse (1981); Moutinho (2006); Nicholson (2000); Ortner (1979); Parker (1991); Pinho (2007); Piscitelli (2009); Puccinelli (2013, 2015); Reis (2014a, 2015b); Ribeiro (2012); Rieth (2002); Rosaldo (1979); Rubin e Butler (2003); Simões (2010); Scott (1990); Stolcke (1991); Vale de Almeida (1995); Vance (1995)	Sem processos de escolarização envolvidos	http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1984-64872017000100089&script=sci_abstract&tlng=pt

ANEXO L – QUADRO ARTIGOS VOLTADOS A TODOS OS NÍVEIS DE ENSINO

TÍTULO	BASE DE DADOS	REVISTA/ PUBLICAÇÃO DE EVENTO	PALAVRAS-CHAVE	ANO DE PUBLICAÇÃO	AUTOR (A/ES/AS)	DISCIPLINA/ ÁREA	AULA ABORDADA/ PESQUISA	AUTORES DE REFERÊNCIA EM GÊNERO E SEXUALIDADE	PÚBLICO-ALVO	URL
Genero, sexualidade e educacao formal no brasil: Uma analise preliminar da producao academica Entre 1990 e 2006	Redalyc	Educação & Sociedade	Gênero. Sexualidade. Educação Formal. Levantamento Bibliográfico.	2011	Claudia Pereira Vianna, Marília Pinto de Carvalho, Flávia Inês Schilling e Maria de Fátima Salum Moreira	Educação	Estado da Arte da produção acadêmica nacional em gênero e sexualidade entre 1990 e 2007	Altmann (2001); Parker (1991); Rosemberg (2001, 2002); Schilling (2005-2007); Scott (1990); Sponchiado (1997); Vianna e Unbehaum (2004, 2006)	Todos os níveis de ensino	http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=87319092016
Gênero, Raça e Sexualidade nas políticas educacionais: avanços e desafios	Google Acadêmico	25º Simpósio Brasileiro e 2º Congresso Ibero-Americano de Política e Administração	Relações Étnico-Raciais. Diversidade De Gênero. Orientação Sexual.	2011	Wivian Weller Cláudia Denis Alves da Paz	Educação	Políticas públicas/Relatos de formações continuadas de professores da educação básica	Barroso (2004) Grösz (2008); Madsen (2008); Vianna e Ubenhaum (2004); Weller (2008a)	Todos os níveis de ensino	https://www.researchgate.net/publication/300586233_Genero_raca_e_sexualidade_nas_politicas_educacionais_avancos_e_desafios