

Entre silêncios e silenciamentos: relações de gênero, sexualidades e ensino de História

Roney Polato de Castro
Anderson Ferrari
Michele Santos
Marilda Paula de Pedrosa

Roney Polato de Castro

Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

E-mail: roneypolato@gmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6385-9096>

Anderson Ferrari

Universidade Federal de Juiz de Fora, UFJF

E-mail: aferrari13@globo.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

Michele Priscila Gonçalves dos Santos

Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG

E-mail: michele_pgs@hotmail.com

 <http://orcid.org/0000-0002-6385-9096>

Marilda Paula de Pedrosa

Secretaria Municipal de Educação de Juiz de Fora/MG

E-mail: marpaupedrosa@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-5681-0753>

Resumo

O presente artigo é parte de uma pesquisa, já concluída, que buscou investigar as relações entre cultura visual, currículo, formação docente e educação. Como instrumento metodológico, foi aplicado um questionário qualitativo com questões abertas. Neste texto, vamos trabalhar com as respostas das alunas do curso de Pedagogia de uma universidade pública federal a duas questões que diziam sobre o ensino de História, as relações de gênero e as sexualidades. Estamos tomando o espaço escolar e o ensino de História como produtores e veiculadores de relações de gênero e sexualidades e, por conseguinte, como responsáveis por processos de silêncios e silenciamentos que afetam os modos de subjetivação, constituindo modos de os sujeitos se colocarem no mundo e de pensarem a si mesmos. Uma problemática de investigação e de análise que nos aproxima da perspectiva pós-estruturalista, sobretudo de inspiração foucaultiana, que entende a educação como um processo mais amplo de constituição dos sujeitos que ocorre na produção de discursos e saberes.

Palavras-chave: Gênero. Sexualidade. Ensino de História.

Recebido em: 28/02/2019

Aprovado em: 05/09/2019



Abstract**Between silences and silencing: gender relations, sexualities and History teaching**

This article is part of an already completed research that investigated the relationships among visual culture, curriculum, teacher training and education. As a methodological instrument, a qualitative questionnaire was applied with open questions. In this text, we are going to work with the answers of the students of the course of Pedagogy of a federal public university to two questions that concern the teaching of History, the relations of gender and the sexualities. We are taking the educational space and the teaching of History as producers and carriers of gender relations and sexualities and, therefore, as responsible for processes of silence and processes of silencing that affect the modes of subjectivation, constituting ways of subjects to put themselves in the world and think about themselves. A problematic of research and analysis that brings us closer to the poststructuralist perspective, especially Foucauldian inspiration, which understands education as a broader process of the constitution of subjects which occurs in the production of discourses and knowledge.

Keywords:

Gender.
Sexuality,
History.
Teaching..

Resumen**Entre silencios y silenciamentos: relaciones de género, sexualidades y enseñanza de Historia**

Este artículo es parte de una investigación ya completada que investigó las relaciones entre cultura visual, currículo, capacitación docente y educación. Como instrumento metodológico, se aplicó un cuestionario cualitativo con preguntas abiertas. En este texto, vamos a trabajar con las respuestas de los estudiantes del curso de Pedagogía de una universidad pública federal a dos preguntas sobre la enseñanza de la historia, las relaciones de género y las sexualidades. Estamos tomando el espacio educativo y la enseñanza de la Historia como productores y portadores de relaciones de género y sexualidades y, por lo tanto, como responsables de los procesos de silencio y silenciamentos que afectan a los modos de subjetivación, constituyendo formas de sujetos para ponerse en el mundo y pensar para ellos mismos. Una problemática de la investigación y el análisis que nos acerca a la perspectiva postestructuralista, especialmente la inspiración foucauldiana, que entiende la educación como un proceso más amplio de constitución de sujetos que ocurre en la producción de discursos y conocimientos.

Palabras clave:

Género.
Sexualidad.
Enseñanza de la
historia.

Introdução

Em que momentos identificamos, como professores e professoras, os silêncios e os silenciamentos em nossa formação? Quais os efeitos desses silêncios e seus desdobramentos no silenciamento dos sujeitos nas salas de aula? Muitas vezes os silêncios são confrontados no nosso exercício como docentes. Concretizam-se como dúvidas dos/as estudantes, que nos colocam questionamentos e passam a ser identificados como *silêncios* em nossa formação. São assuntos e situações para os quais não encontramos respostas.

Rachel Pulcino (2019), professora de História, nos conta desse momento em sua tese de doutorado em Educação. Ela se recorda que o interesse pelas temáticas de gênero, sexualidade e educação surgiram, quando ela, problematizando o papel das mulheres no Ensino de História, foi interrogada por uma estudante do sexto ano do Ensino Fundamental sobre a existência das mulheres nos tempos da caverna. A pergunta – se existiam mulheres nos tempos da caverna e como viviam – fez essa professora identificar que, em toda sua formação inicial, não havia discutido a participação das mulheres na História. Esse processo desencadeou um olhar mais atento para suas aulas e para os artefatos culturais que ela utilizava, percebendo a ausência de representação de mulher nos livros e em outros materiais didáticos. A narrativa dessa professora nos serve como um exemplo dos efeitos desses dois processos – o silêncio e o silenciamento – nas salas de aula, quando identificamos que uma parte do conhecimento e, por consequência, dos sujeitos se constituem como silêncios da formação e são silenciados na sala de aula. Estamos entendendo que “silêncio e silenciamento são partes de um mesmo processo de negar a existência de algo ou alguém” (FERRARI, 2011, p. 93).

Essas inquietações foram a motivação para a realização de uma pesquisa¹, já concluída, cujo foco estava nas relações entre cultura visual, currículo, formação docente e educação. A investigação contou com a participação de estudantes dos cursos de licenciatura em Pedagogia e História de uma universidade pública federal.

Como instrumento metodológico, foi utilizado um questionário qualitativo com questões abertas, em que era solicitado aos/às participantes que respondessem sobre sua relação com as imagens e com as questões de gênero e sexualidade, tanto na sua formação escolar, antes da graduação, quanto no curso em que estava sendo realizada sua formação inicial para a docência, considerando as experiências na universidade sob o olhar de estudantes que frequentavam os últimos períodos de seus respectivos cursos de licenciatura.

¹ Pesquisa intitulada “Cultura visual, formação docente, currículo e educação”, financiada pelo CNPq e vinculada às ações do grupo de estudos e pesquisas em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade (GESED) (FACED/UFJF).

O questionário foi elaborado e discutido no interior do grupo de Estudos e Pesquisa em Gênero, Sexualidade, Educação e Diversidade. Ao final, tivemos um questionário com questões abertas divididas em duas temáticas centrais para o ensino de História: a cultura visual e as relações de gênero e sexualidades. Esses dois focos giravam em torno do nosso interesse sobre as ações e a seleção dos professores e professoras quanto à metodologia utilizada para as aulas, ou seja, se as imagens e as temáticas de gênero e sexualidade estavam presentes nas aulas de História. Esse interesse de pesquisa teve origem nas nossas aulas, tanto no curso de licenciatura em História quanto na licenciatura em Pedagogia. Na licenciatura em História, trabalhamos com a disciplina “Reflexões sobre a atuação do espaço escolar – Ensino de História” e, na Pedagogia, com “Fundamentos teóricos metodológicos do ensino de História”.

O contato e aceite dos/as estudantes se deu a partir dessas disciplinas que ministramos na Faculdade de Educação da referida universidade, ambas nos cursos de licenciatura em Pedagogia e História. Os questionários foram entregues durante as aulas, solicitando que o respondessem. O instrumento foi respondido por cinquenta estudantes.

Considerando a amplitude dos dados produzidos e seguindo uma trajetória de estudos e pesquisa, optamos por analisar, neste artigo, apenas os dados de 26 questionários, respondidos por estudantes² da licenciatura em Pedagogia, concentrando-nos em duas questões que diziam sobre a educação em História, as relações de gênero e as sexualidades: “Fale um pouco do trabalho dos seus professores de História no ensino fundamental e médio” e “Em algum momento os seus professores de História dos ensinos fundamental e médio vincularam o trabalho da História com as relações de gênero e sexualidades? Em que momento?”.

Durante a aula da disciplina “Fundamentos teórico-metodológicos do Ensino de História” (e não somente quando aplicamos os questionários), as alunas de Pedagogia diziam não ter tido bons professores e professoras de História, argumentando que, em função disso, “não sabiam” História. Essa reclamação, acrescida do fato de não estarem se formando em História, mas sim em Pedagogia, contribuía para uma insegurança para realizar trabalhos que fugiam dos conteúdos tradicionais. Nesse sentido, tentando fomentar a discussão em torno das relações de gênero e sexualidade e o ensino de História na Pedagogia, optamos por trabalhar, neste artigo, somente com as respostas das alunas desse curso. Alunas que aceitaram participar da pesquisa e que responderam ao questionário e das discussões subsequentes advindas dos dados tabulados.

Nosso foco, neste artigo, será a educação escolar e o ensino de História como produtores e veiculadores de certas concepções sobre as relações de gênero e sexualidades e, por conseguinte, como responsáveis por processos de subjetivação, constituindo modos de os sujeitos se colocarem no mundo e de pensarem a si mesmos. Nesse ínterim, nossas análises também nos conduzem a pensar a formação

² Todas autoidentificadas como mulheres.

docente, entendendo que *formação* é algo que se estende para a vida e não se limita às experiências na universidade. Com isso, estamos deliberadamente vinculando a educação escolar com a formação para a docência, tanto no sentido de aproximá-las de processos formativos, quanto de relacioná-las entre si. Assim, a educação escolar precisa ser pensada, na formação docente, como objeto de problematização, no quanto essa formação impacta as escolas.

Ajustando mais nosso foco, intentamos pensar nos modos pelos quais as escolas lidam com as relações de gênero e sexualidades, especialmente a partir da disciplina de História no Ensino Fundamental e Médio, sob o olhar das estudantes. O que elas dizem sobre essa abordagem? Elas identificam alguma discussão realizada? Nosso argumento é que as escolas e as disciplinas escolares falam sobre gênero e sexualidade, muito embora tenham dificuldades em localizar essa discussão ou dar a ela um lugar de visibilidade, sistematizando esse trabalho em planos de ensino e propostas curriculares. A ideia, portanto, é problematizar essa relação entre educação em História, gênero e sexualidade, tomando as escritas das estudantes em contexto de pesquisa como disparadoras de análises que possam nos auxiliar a pensar a formação escolar e nos dar pistas de sua formação universitária.

Nossas perspectivas teórico-metodológicas aproximam-se dos estudos foucaultianos e dos estudos pós-estruturalistas das relações de gênero, sexualidades e educação, o que nos possibilita pensar na construção social, cultural, histórica e discursiva dos sujeitos e de seus modos de agir e pensar. As escritas produzidas pelas estudantes nos questionários possibilitam problematizar o funcionamento e os efeitos de discursos no campo da educação, de modo a compreendê-los como produtores de saberes, práticas e sujeitos. Como argumenta Dagmar Meyer (2012), as perspectivas dos estudos pós-estruturalistas se inscrevem entre debates contemporâneos que apresentam fortes críticas aos pressupostos da filosofia do sujeito e da consciência, “afirmando a centralidade da linguagem para a significação do mundo e apontando para a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder” (MEYER, 2012, p. 50). Portanto, tomamos a linguagem como produtora do mundo, como meio de constituição dos sujeitos e das relações.

Nessa perspectiva, a pesquisa toma contornos de uma investigação interessada nos efeitos dos discursos nos modos de pensar dos sujeitos e nos modos de organização da sociedade, tendo gênero e sexualidade como importantes elementos de posicionamento social. Problematizar os modos como as escolas lidam com as sexualidades e gêneros envolve pensar nas relações entre linguagem, verdade e poder, tendo em vista que os processos educativos por elas direcionados “produzem (ou participam da produção de) corpos, posições de sujeitos e identidades – como homem e mulher, heterossexual e homossexual” (MEYER, 2012, p. 50).

Nosso artigo se organiza em duas seções. A primeira busca apresentar e discutir algumas das concepções que utilizamos para analisar os questionários, como relações de gênero, sexualidades, escola e educação em História. A segunda busca relacionar mais diretamente os dados produzidos a partir das escritas das estudantes nos questionários com a perspectiva analítica adotada, tecendo algumas

considerações acerca do que essas escritas podem nos fazer pensar. Por fim, concluímos o texto com nossas considerações finais e referências.

1 Relações de gênero, sexualidades e educação em História: silêncios e silenciamentos

Relações de gênero e sexualidades são temas que habitam os currículos escolares. Porém, frequentemente, os espaços para essas categorias não são sistematizados. Com isso, investimos em dois argumentos. O primeiro de que sexualidades e gêneros são aspectos inerentes à cultura, às relações sociais e às experiências humanas. Portanto, deveríamos pensá-las como elementos que constituem os sujeitos e organizam as sociedades. Assim, sexualidades e gêneros estão na escola porque fazem parte dos sujeitos ou, como argumenta Guacira Louro (2007), porque não é possível que os sujeitos se dispam de suas sexualidades e dos seus gêneros para entrar nessa instituição. O segundo argumento aponta para a relação da escola com essas categorias, quando pensadas nos modos de sua abordagem pelas práticas pedagógicas.

Antes de nos aprofundarmos na discussão dos argumentos, cumpre dizer sobre nossas compreensões acerca dos gêneros e sexualidades, algo que está na base de nossas análises. Tais categorias são compreendidas a partir de uma perspectiva construcionista, entendendo que não nascemos com qualquer essência ou elemento biológico que determina os modos como viveremos nossas identidades de gênero e sexuais. Com isso, investimos na ideia de que os significados sobre gêneros e sexualidades são construídos discursivamente nas distintas culturas, sociedades e tempos históricos. Não seriam, assim, os genes, hormônios, neurotransmissores e órgãos sexuais os fatores determinantes, embora tenham também sua relevância no processo constitutivo. Importa-nos observar o que se pensa e o que se diz sobre os sujeitos como detentores de uma sexualidade e de um gênero, ou seja, interessamos problematizar os saberes, as linguagens, as práticas, as políticas culturais, as disputas e as negociações que se estabelecem em torno dessas categorias.

Feitos esses esclarecimentos, retomamos a discussão inicial. Poderíamos argumentar que, sendo a escola uma instituição cuja função social passa pela problematização das realidades e pela construção e reflexão dos conhecimentos e dos modos de conhecer, sexualidades e gêneros apareceriam como conteúdos a serem discutidos com estudantes e a comunidade escolar de forma geral. Porém, considerando que a instituição escolar é atravessada por tensas redes de poder, argumentamos que a composição de seus currículos se constitui pela seleção do que é mais valorizado, do que se considera mais apropriado, daquilo que se pretende reiterar em termos de saberes, valores, habilidades e comportamentos. Há, portanto, uma seleção acerca de quais significados culturais de gênero e sexualidade serão apresentados nas escolas, considerando o que, de modo mais amplo, se constitui como padrão ou norma social.

O ensino de História que temos hoje é resultado dessa seleção. “Nesse ponto, o que é possível saber e como é possível saber interagem com o poder” (JENKINS, 2011, p. 31). O currículo de História

é sempre resultado de disputa e de poder. Não por acaso, tivemos a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas públicas e particulares, do Ensino Fundamental ao Ensino Médio. A conquista da lei nº 10.639/03, posteriormente alterada para lei nº 11.645/08, partiu da luta do movimento negro que identificava o silêncio em torno da história afro-brasileira e africana, o que gerava o silenciamento de sujeitos nos seus processos de pertencimento e identificação com a cultura e identidade negra.

No campo das relações de gênero e sexualidades, essa luta também vem se constituindo a partir da organização dos movimentos sociais, especialmente das feministas, que inclui, nas suas pautas de reivindicações, a educação nos ataques aos silêncios desse campo do conhecimento e seus efeitos para as mulheres. Romper com os silêncios significa dar visibilidade para grupos e sujeitos que não estão na História.

Se recortarmos nossa análise somente na história do Brasil, poderíamos dizer que se trata de uma história do homem, branco, católico, heterossexual. Uma série de sujeitos é silenciada nos livros didáticos, por exemplo. Um olhar mais atento nesse material que se tornou o principal suporte de organização das aulas nos mostra que é o homem branco que faz a história. A mulher raramente aparece nos livros didáticos como sujeito da história. Michelle Perrot (1995) reforça essa análise, ao afirmar que,

Até o século XIX, faz-se pouca questão das mulheres no relato histórico, o qual, na verdade, ainda está pouco construído. As que aparecem no relato dos cronistas são quase sempre excepcionais por sua beleza, virtude, heroísmo ou, pelo contrário, por suas intervenções tenebrosas e nocivas, suas vidas escandalosas. A noção de excepcionalidade indica que o estatuto vigente das mulheres é o do silêncio que consente com a ordem. (PERROT, 1995, p. 13).

Na tentativa de romper com esse silêncio, Michelle Perrot defende a constituição da escrita de uma história das mulheres, uma vez que a historiografia, durante muito tempo, silenciou a experiência das mulheres. A questão não se limita em incluir as mulheres na História, mas na sua construção, na produção do conhecimento histórico a partir da escrita das mulheres, estabelecendo novas formas de olhar para a História a partir do recorte de gênero. Segundo Keith Jenkins (2011, p. 40) a “história nunca se basta; ela sempre se destina a alguém”.

Nesse sentido, a pergunta *o que é a História?*, importante para pensarmos os saberes que são valorizados e assumidos como parte do currículo dessa disciplina, pode ser substituída por outra, talvez mais importante ainda: para quem é a História? Que sujeitos e saberes são silenciados pela História? Quais os efeitos desse silenciamento na realidade e nas relações de poder que nos constituem? A História é resultado de discursos, discursos em litígio, com diferentes significados para diferentes grupos e sujeitos.

Influenciados pelo movimento feminista, grupos LGBT+ também passaram a reivindicar seu lugar na História. A História é uma construção ideológica, nunca neutra, o que significa dizer que ela

está em constante reconstrução e desconstrução por todos os sujeitos e grupos que são afetados pelas relações de poder que atravessam a escrita do passado.

No romance 1984, Orwell escreveu que quem controla o presente controla o passado e quem controla o passado controla o futuro. Isso parece ser também provável fora da ficção. Assim, as pessoas no presente necessitam de antecedentes para localizarem-se no agora e legitimarem seu modo de vida atual e futuro (JENKINS, 2011, p. 41).

Isso faz com que haja a necessidade de se manter vigilante quanto ao passado que é transmitido e que está nas salas de aula, para identificar os sujeitos e grupos que estão nesse espaço de conhecimento. Podemos pensar que o que aprendemos nas aulas de História é um discurso do passado, de maneira que a História é “um dentre uma série de discursos a respeito do mundo” (JENKINS, 2011, p. 23). Com isso, queremos dizer que nossa ação de investigação acionou memórias escolares sobre esses discursos do passado. Memória e História não são sinônimos, embora estejam relacionadas desde suas origens, sendo a primeira formas de armazenar, atualizar e ressignificar acontecimentos e informações, de maneira que ela – memória – proporciona à História construir e contar as ações dos sujeitos como históricas. E “a memória, onde cresce a história, que por sua vez a alimenta, procura salvar o passado para servir o presente e o futuro” (LE GOFF, 1990, p. 478).

Assim, quando as estudantes de Pedagogia são convocadas a lembrar, estão ressignificando, à luz do presente, suas memórias escolares, entendendo-se, assim, como resultado desses discursos da História que servem para se pensarem e se problematizarem como futuras pedagogas. Mais do que isso, estamos provocando suas memórias também com o trabalho entre ensino de História e as relações de gênero e sexualidade, de maneira que revisitar suas memórias de trajetória escolar acabou contribuindo para que identificassem a falta dessa discussão nas aulas, ao mesmo tempo em que, no momento presente, compreenderam essa necessidade. Da mesma forma que essa trajetória se mostrava como deficitária, ela também era provocativa para suas ações na sala de aula com as temáticas de gênero e sexualidade, afastando-se do modelo de professoras que tiveram.

A luta pela discussão das relações de gênero e sexualidades nas escolas é uma disputa atual. É a luta por romper com um silêncio que se perpetua e se consolida por várias instâncias de poder, seja na formação inicial, passando pela ausência no currículo e nas ações na escola, muito embora as relações de gênero e sexualidade estejam gritando “presente” cotidianamente nesses espaços, sobretudo nas interações entre os/as estudantes. Em se tratando de uma rede, nosso argumento é que, rompendo um elo dessa teia, todo mecanismo de silêncio se dilui.

Estamos atravessando um tempo de incertezas e dificuldades que anuncia a necessidade de luta e de continuidade do enfrentamento ao conservadorismo. Nos últimos anos, temos assistido ao crescimento e à consolidação da produção acadêmica no campo das relações de gênero e sexualidades. Esse movimento é evidenciado pelo surgimento de grupos de estudos e pesquisas e associações de LGBT+, pelo número de professores e professoras LGBT+ nas universidades, pela oferta de disciplinas

na graduação e pós-graduação, pelas linhas de pesquisa na pós-graduação que vêm permitindo a constituição de mestres e doutores/as com pesquisas inovadoras, tanto no que se refere às temáticas, quanto às metodologias de investigação, pela quantidade de eventos nacionais e internacionais, enfim, um conjunto de ações que vêm problematizando a ordem normativa heterossexista que nos constitui. Como todo esse conhecimento e ação política chegam às escolas? Se não chegam, quais são os entraves que mantêm separadas a produção da transmissão de conhecimento, a universidade da escola? O que percebemos é que estamos diante de um momento em que o campo se consolidou, mas também ainda está ameaçado pelas ações de reação do conservadorismo.

Sob uma perspectiva foucaultiana, gêneros e sexualidades podem ser compreendidos como elementos de vigilância, disciplinamento, controle e punição dos sujeitos. As sociedades modernas valem-se das relações de gênero e de sexualidades para tais fins. Certo dispositivo da sexualidade (FOUCAULT, 1999), que pode ser atualizado como um “dispositivo da heteronormatividade”, faz-se presente tanto como investimento nas microrrelações cotidianas e nos processos de subjetivação, quanto como elemento de organização das relações sociais, da vida pública e das políticas de Estado. A heteronormatividade “sublinha um conjunto de prescrições que fundamenta processos sociais de regulação e controle” com o objetivo de “formar a todos para a heterossexualidade ou para organizarem suas vidas a partir de seu modelo supostamente coerente, superior e ‘natural’” (MISKOLCI, 2009, p. 332).

Judith Butler (2003) e outras estudiosas dessas categorias apontam para a heteronormatividade como um processo sutil e naturalizado de investimento sobre os sujeitos que passa pela afirmação de um “destino” ou uma “sequência” que seria natural e inquestionável: a colagem entre sexo-gênero-desejo. A partir da análise dessa sequência, nota-se a reiteração de um processo performativo³ que se inicia com a constatação e a imputação de um sexo (macho ou fêmea), que determinaria a identidade de gênero a ser vivida pelo sujeito (homem ou mulher) e, por conseguinte, um modo de exercício da sexualidade: a heterossexual.

De muitos modos, as escolas participam desses processos, reafirmam valores e normas que investem sobre os sujeitos e seus corpos, na tentativa de moldá-los. Por meio do estabelecimento de regras de convívio, dos materiais didáticos, das relações de ensino-aprendizagem, a escola investe na reiteração do padrão heterossexual, reprodutivo, monogâmico, *prevenido e responsável* como modelo a ser apresentado para as crianças e jovens. Isso se faz de modo sutil, invisível, naturalizado, dificilmente questionado, dada a eficiência de suas estratégias. Porém, as escolas também podem ser espaços de

³ O processo performativo funciona com a repetição e reiteração de normas social e culturalmente estabelecidas, que atuam na constituição dos sujeitos, de seus corpos, tendo a linguagem como instância primordial de investimento.

problematização e de construção de novos modos de compreender e lidar com a pluralidade das sexualidades e dos gêneros.

Pensar a escola como um dos importantes locais de construção dos sujeitos move a escrita deste artigo. Espaço onde o eu e o outro se encontram, onde a cultura se manifesta em seus diferentes aspectos, com sua enorme variedade de discursos. É possível pensá-la como um importante maquinário na construção/desconstrução diária das múltiplas identidades dos sujeitos. Indo um pouco mais além, é possível questionar como a escola lida ou percebe as relações de gênero e sexualidades que circulam em seu *locus*. Como as disciplinas e os currículos atravessam e são atravessados pelas questões em torno das sexualidades e gêneros? Que discursos estão sendo marcados? O que os silêncios em torno desses assuntos podem nos dizer? É possível legitimar esse espaço como um local de desconstrução, de desconfiança dos saberes considerados como verdades, dogmas, inquestionáveis?

Com o advento da Modernidade, as sociedades ocidentais sofreram profundas modificações políticas, econômicas e sociais. A mudança na maneira como o indivíduo era percebido foi uma das estratégias mais eficientes para a construção do cidadão moderno: alguém capaz de se assujeitar, de se moldar, passível de ser formatado (FOUCAULT, 2008). Investir na construção do sujeito desde a infância aponta para a importância do surgimento da escola e de outras instituições sociais que colocariam em funcionamento técnicas e dispositivos para atuar sobre os sujeitos, como a construção dos saberes, das práticas disciplinares, dos regimes de verdades, das práticas pastorais, enfim, todo um mecanismo de assujeitamento. Como analisa Alfredo Veiga-Neto (2001), a escola é o espaço em que a conexão entre saber e poder é mais coesa e duradoura, o que possibilita observar as transformações que já aconteceram e aquelas que ainda estão acontecendo na lógica social. Nesse sentido, argumenta o autor, a escola é também um lugar para implementar mudanças que se considerem necessárias nessa lógica social. A escola seria como um maquinário de assujeitamento, de produção de corpos dóceis, passíveis de serem moldados (FOUCAULT, 2008).

A construção da instituição escolar, em um primeiro momento, não era entendida como um direito de todos/as. Apenas os homens, brancos, de elite tinham acesso a ela. Posteriormente é que as mulheres passaram a ocupar esse espaço, embora, num primeiro momento, homens e mulheres não frequentassem as mesmas instituições. Havia as escolas separadas, com currículos específicos, que tomava como base o discurso biológico, assegurando a demarcação das diferenças, esquadrinhando os corpos e posicionando os sujeitos conforme os modelos sociais de homem e mulher (LOURO, 2007).

Percebemos, na contemporaneidade, que a escola continua a promover distinções, instituir separações, aprofundar certas desigualdades no campo dos gêneros e sexualidades, enfatizando características consideradas *naturalmente* femininas, como a docilidade, a gentileza, a obediência e as boas maneiras, ou masculinas, como a competição, a força, a impulsividade. Isso está presente nas mais diversas atividades escolares, nas práticas pedagógicas, nos currículos, na educação dos corpos, nos Regimentos e Projetos Político-Pedagógicos e até mesmo nos materiais didáticos. A demarcação de

territórios realizada pelas escolas, no que concerne às relações de gênero e sexualidades, é algo que se inscreve nos corpos, que passam a exibir marcas visíveis do processo de escolarização: habilidades para ficar sentado por muitas horas, expressar gestos, comportamentos, manter o interesse e a atenção constantes (ou para simular essas ações), enfim, um investimento para que os corpos se adéquem ao uso do espaço e do tempo de forma particular (LOURO, 2001).

Muitos dispositivos vêm se mostrando eficientes nesse processo, tornando-se invisibilizados. As filas, os uniformes, os conteúdos, a naturalização da separação entre meninos e meninas, a perseguição e castigo aos comportamentos desviantes, a presença dos discursos religiosos, as práticas confessionais em que se desejam revelações no campo das sexualidades, tudo diz do lugar destinando aos homens e às mulheres. “Acreditando que as questões da sexualidade são assuntos privados, deixamos de perceber sua dimensão social e política”, argumenta Guacira Louro (2001, p. 27). Quando se trata dos sujeitos que expressam interesses e desejos distintos da norma heterossexual, imperam o silêncio, a dissimulação ou a segregação. O silêncio e a dissimulação, nesse caso, dizem respeito às possibilidades de expressão das sexualidades e dos gêneros pelos sujeitos, já que se diz muito sobre essas questões em outros âmbitos: nas proibições, conselhos, preceitos morais e religiosos. O silêncio também se materializa nos materiais didáticos, nos conteúdos curriculares, nos planos de ensino, apontando aqueles/as que deverão ser modelos e permitindo que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos (LOURO, 2007).

Quando pensamos na educação em História que se pratica nos currículos escolares, podemos localizar algumas dessas tensões. Guacira Louro (2007) utiliza o exemplo de um quadro, cuja imagem circula pelos livros e outros materiais didáticos, no qual aparece uma mulher vestida com roupas da Antiga Grécia guiando um grupo de soldados e seu comandante, cujos trajes revelam sua importância e nobreza. O semblante deles encontra-se iluminado e compenetrado avançando destemidos. Segundo a autora,

[...] Certamente muitas e diferentes histórias podem ser construídas. É impossível ignorar, contudo, que ali a mulher (ainda que em destaque) não é a personagem da luta concreta, ela é a “inspiradora” da ação (representando, talvez, a pátria ou a liberdade); os homens – todos brancos – são verdadeiros guerreiros, aqueles que efetivamente estão “fazendo a História” (com maiúsculas). À sua frente, um homem especial: um herói, um líder que, aparentemente, tem uma posição social superior a dos outros homens. Esses homens não têm medo, parecem saber qual o seu “dever”, não parecem hesitar (LOURO, 2007, p. 59).

A imagem descrita por Guacira Louro (2007) possibilita-nos analisar a construção do homem como aquele que, verdadeiramente, faz a história, e a mulher como aquela que apenas representa ideais (pátria, liberdade), não atuando, portanto, nesse processo. Monserrat Moreno (1999) também aponta para a invisibilidade da mulher e o investimento em mitos e ideias machistas nos livros e textos escolares de História, nos quais é o homem quem “faz a história”. De acordo com a autora, a mensagem que se transmite é a de valorização da força, da violência, da virilidade, do heroísmo, da ordem hierárquica, da

capacidade de submeter os outros pela força, ou seja, “a historiografia machista não se limita a ignorar a mulher” (MORENO, 1999, p. 49), mas centra-se em aspectos considerados importantes (guerras, intrigas, crimes), negligenciando os demais.

Anderson Ferrari (2013) também investe nessa análise, argumentando que a educação em História vem abordando questões de gênero e sexualidade. Basta que olhemos mais atentamente para os livros didáticos e o conhecimento histórico para nos darmos conta de que eles tratam de uma história do homem branco heterossexual católico vencedor. “[...] mesmo que não queiramos, vamos ensinando por nossas práticas o que esperamos de homens e mulheres, que lugares reservamos para homens e mulheres” (FERRARI, 2013, p. 40).

Considerando que a educação em História é algo mais que apresentar conteúdos, a aposta é “na problematização das construções históricas, das nossas relações e interferências no fazer histórico e nos processos de subjetivação” (FERRARI, 2013, p. 34). Nesse sentido, o autor propõe que a questão não é se o trabalho com os gêneros e sexualidades vem sendo realizado, mas como realizamos esse trabalho. Ao educar em História, também se educa para as relações de gênero e sexualidades. Os processos históricos são construções de sujeitos com distintas sexualidades e gêneros, culturas e contextos sócio-históricos; processos de construção do passado, das memórias, e que também dizem respeito ao presente, ao que somos hoje, “como fruto desse processo contínuo entre presente, passado, presente” (FERRARI, 2013, p. 36).

Com esses apontamentos é que dialogamos com os dados da pesquisa que serve de mote para este artigo, pensando que a escola e a educação em História vêm produzindo e fazendo circular representações culturais, modelos de homem e mulher, comportamentos e atitudes esperados ou desejáveis em relação aos gêneros e sexualidades. Nesse sentido, ao falarmos dos silêncios dos currículos escolares sobre tais questões, investimos numa análise sobre o silenciamento, ou seja, as dificuldades das/os profissionais em identificar a relação de seus conteúdos programáticos com as relações de gênero e sexualidades ou suas atitudes para invisibilizar ou tentar impedir que esses temas tenham visibilidade nas salas de aula. A partir da pesquisa, apresentamos as concepções de estudantes de Pedagogia, apostando na possibilidade de problematizar a relação entre o currículo escolar e a formação docente.

2 As aulas de História na visão das estudantes

As respostas das estudantes para os questionários mostraram-se instigantes, no sentido de pensar que a escola é um importante espaço-tempo de formação, implicada na construção de modos de ser, de pensar, de sentir, de agir. Ao dizer sobre a educação em História na escola, dez estudantes identificaram

práticas consideradas “*estimulantes*”⁴, que incentivaram o interesse pelo conteúdo, associando-as, por exemplo, com trabalhos em grupo e o uso do livro didático pelo/a professor/a. Respostas de estudantes do curso de Pedagogia que irão se formar e se tornarem futuras professoras de História para as séries iniciais do Ensino Fundamental. Professoras que ressignificam suas lembranças do ensino de História a partir do nosso questionamento sobre como foi o trabalho com as relações de gênero e sexualidade no ensino de História. Narram e, assim, constroem memórias de uma diversidade de suportes no âmbito da disciplina e como isso foi fundamental para entendê-la como “*estimulante*”. A memória consegue acessar momentos de um devir-aluno na relação com um devir-professor. (CARDOSO JÚNIOR, 2006).

O mestre entra em *devir* porque algo se passa *entre* o professor e o aluno, modificando ambos. Por isso, são duas as condições para um devir-mestre, a saber, que a relação pedagógica seja exterior ao aluno e ao professor e, assim sendo, seu efeito, sua realização de base, é o ensino da felicidade de ser só ou da reconciliação com *sua* solidão, a solidão de cada um. (CARDOSO JÚNIOR, 2006, p. 39).

Ao recuperar as memórias e classificar as aulas como “*estimulantes*”, as estudantes de Pedagogia estão dizendo de algo que se passou entre o/a professor/a e a estudante e que modifica a ambos. Experiências que foram capazes de marcar e construir um devir-professor nessas estudantes. Mais do que isso, estão dizendo de um tipo de estudar, ensinar e aprender, que é motivado pela curiosidade e que proporciona diversas experimentações com os suportes. Um tipo de ação que corresponde ao que a área do Ensino de História propõe, ou seja, que os usos de materiais possibilitem aulas mais atraentes para os/as estudantes, de maneira que possam desenvolver uma análise mais complexa das questões do cotidiano, daquilo que estão vivendo e construindo diferentes experiências para homens e mulheres.

A possibilidade do trabalho com as relações de gênero e sexualidade no ensino de História recupera as potencialidades do ensino a partir da curiosidade. “O que acontece com a sexualidade quando professoras e professores que trabalham no currículo da escola começam a discutir seus significados? Será que a sexualidade muda a maneira como a professora e o professor devem ensinar?” (BRITZMAN, 2007, p. 85). Perguntas que também interessam à nossa pesquisa e que nos provocam a pensar a cultura da escola e ação dos professores e professoras no trabalho com as relações de gênero e sexualidade. Buscando responder a essas questões, Deborah Britzman (2007) defende que a aquisição do conhecimento só é possível quando desperta a curiosidade dos/as estudantes. “Os/as estudantes tendem a esquecer qualquer aula que seja vista como algo que tenha a ver apenas com a autoridade da escola e com a autoridade do professor” (BRITZMAN, 2007, p. 86).

É importante destacar que estamos trabalhando com estudantes de Pedagogia de faixa etária de 20 a 23 anos, que estavam no sétimo período do curso. Portanto, estudantes que estavam se lembrando

⁴ As palavras e expressões entre aspas e em itálico são as respostas escritas pelas estudantes no questionário da pesquisa.

de um momento histórico diferente do atual, lembrando-se dos seus tempos de Ensino Fundamental, há cerca de 10 anos. Pode parecer pouco tempo, mas, no que tange às discussões de gênero, sexualidade e educação, essa diferença temporal diz de outro contexto. Hoje vivemos um momento de retrocesso no que se refere às discussões de gênero e sexualidade nas escolas, visto que voltamos à necessidade de convencimento da importância dessas discussões nas escolas, algo que era marcante no início da década de 1990, sobretudo pelo advento do HIV/Aids e de um entendimento que a epidemia dizia da necessidade de prevenção que também passava pela educação sexual e pela ação nas escolas. Nos anos 2000, período em que essas estudantes estavam cursando o Ensino Fundamental, vivíamos outro momento, marcado pelas políticas públicas, destacadamente o programa ‘Brasil sem homofobia’ e o Projeto de formação docente intitulado ‘Gênero e Diversidade na Escola’, que colocava a discussão nas escolas.

Nesse sentido, podemos pensar que essas estudantes, no seu período de escolarização, tiveram maiores possibilidades de acesso a essas discussões do que nos dias de hoje. A década de 1990 e os anos 2000 também marcaram a consolidação no campo do ensino de História da importância de discutir novas temáticas e sujeitos históricos no fazer da História, além de novas metodologias de ensino que traziam para as escolas diversificados suportes, sobretudo ligados às imagens.

As estudantes de Pedagogia afirmam ainda que se lembram de um conjunto de professores e professoras de História que “*incentivavam o interesse pelo conteúdo*”. Que relações são capazes de despertar nossos interesses pelo conteúdo? É essa a pergunta que surge a partir da afirmação das estudantes, que nos chama a pensar sobre nossos próprios anseios, nos encontros possíveis entre os interesses do professor ou professora de História que está pensando nas temáticas e materiais para as aulas, mas também os interesses dos/as nossos/as estudantes. Como ocorrem esses encontros e desencontros entre interesses de professores/as e estudantes? Trabalhar com educação (e não somente com o ensino de História) é responder, minimamente, a duas questões – quem eu penso que o meu aluno e minha aluna são? Quem eu quero que ele e ela sejam? – perguntas que atravessam a escolha dos temas que serão tratados nas aulas e que dizem da aposta na educação como investimento na mudança social. Trabalhar com essas questões não significa garantia de sucesso, visto que quem eu penso que o meu aluno e minha aluna são nem sempre corresponde a quem ele e ela pensam que são. A possibilidade de desencontro entre quem eu quero que ele e ela sejam e quem ele e ela querem ser está posta. Daí o investimento numa diversificação e pluralidade de temas e suportes didáticos como caminho capaz de abranger a todos e todas e despertar as paixões e o potencial de criação e de problematização da nossa realidade, a partir de seu entendimento como construção histórica.

Treze estudantes apontaram para outra direção, identificando uma educação em História “*desestimulante*”, usando adjetivos como “*massacrante*”, “*arcaica*”, “*limitada*”, “*apenas uso do livro didático*”, “*aulas expositivas*”, recordaram-se de “*fazer resumos dos livros didáticos*” ou de “*aulas aos gritos e professores estressados*”. Três estudantes escreveram que “*não se recordam*” ou “*não*

aprenderam muito” com a História ensinada na escola. Esses dados são relevantes para pensarmos nas relações de ensino-aprendizagem tecidas no cotidiano das salas de aula como atravessadas por relações de poder e constituídas por fatores muito diversos. O par opositivo estimulante/desestimulante pode ser relativizado, considerando a relação das estudantes com a escola, seus interesses pessoais e histórias de vida, bem como a relação com o/a professor/a. Nossa análise vai na direção de considerar que não há oposição, mas mútua constituição nessa relação. O que é considerado “*desestimulante*”, como o uso do livro didático, pode ser realocado, a depender, por exemplo, do modo como esse artefato é utilizado pelo/a professor/a. Também poderíamos pensar na possibilidade de que as estudantes *aprenderam* a entender o uso do livro didático como interessante, ou seja, podem estar nos mostrando o quanto os processos de escolarização de seus corpos foram eficientes, de modo que elas não problematizam as práticas escolares.

Poderíamos pensar que existem certas práticas pedagógicas consideradas mais eficientes, consagradas, tradicionais. Embora consideremos que tais expressões são subjetivas e podem ser utilizadas a depender das concepções que orientam seu uso, localizamos nas escolas práticas com centralidade nos conteúdos conceituais, em geral aqueles localizados nos livros didáticos, que se tornaram sinônimo de eficiência ou que, especialmente na visão de professores e professoras, são as mais adequadas, tendo em vista uma função da escola de transmissão dos conhecimentos historicamente acumulados pelas ciências. Na disciplina de História, isso se traduziria no que as estudantes adjetivaram como “*decoreba*” ou “*limitada*”, pois se baseia na leitura e memorização de fatos e conceitos presentes nos textos escolares, em geral com pouca ou nenhuma vinculação direta com as experiências cotidianas pessoais e sociais das/os estudantes.

Chama a atenção o fato de algumas estudantes referirem-se à experiência com a disciplina História como “*massacrante*”, o que nos remete a uma ideia de maquinaria escolar que teria como função docilizar os corpos, enquadrá-los em uma ordem pré-estabelecida, como apontou Michel Foucault (2008). Porém, podemos também analisar que esses adjetivos se estabelecem como comparação com outros modos de educação que se multiplicam no tecido social. Na contemporaneidade, a escola não é mais a única instância de educação, embora seus modos de organização e funcionamento ainda demonstrem relação com práticas comuns em outros tempos. Os/as estudantes têm contato com processos educativos tão diversos quanto jogos, vídeos, imagens, sons, hipertextos disponíveis na Internet ou na televisão, compartilhados em seus *smartphones*, cujo movimento, simultaneidade e efemeridade estabelecem parâmetros de aprendizagem tão diversos quanto os próprios sujeitos. Assim, adjetivar as práticas escolares na disciplina História como “*arcaicas*” nos conduz a pensar na escola inserida no contexto sociocultural mais amplo e suas práticas como tensionadas por jogos de forças com outras instâncias educativas.

Os modelos de ensino-aprendizagem considerados comuns ou tradicionais podem ser tensionados por práticas e profissionais que resistem a eles ou que modificam seu funcionamento. Nesse

sentido, não é contraditório encontrarmos respostas das estudantes que identificam o uso do livro didático como estimulante e também desestimulante. Aulas expositivas, com uso desse artefato ou outros, são estratégias que deveriam ser móveis, adaptáveis a diferentes contextos e sujeitos. Talvez a questão principal sejam as concepções que as subjazem, utilizando-as de modo homogêneo e sistematicamente desvinculadas de sentido para os/as estudantes, descontextualizadas e sem relação com as experiências de vida, rituais culturais e identidades de gênero, sexualidade, raça, etnia, condição socioeconômica, geração, religiosidade, entre tantas outras. Com essas análises, problematizamos os processos de subjetivação que elas fazem funcionar: que sujeitos essas práticas ajudam a construir? Que relações com o conhecimento elas produzem? E, sobretudo, considerando os currículos escolares como moventes e resultados de seleções, o que é valorizado nos conhecimentos da disciplina de História e o que deixa de ser discutido com os/as estudantes?

Ao elencar essas questões, estamos defendendo um entendimento da História, como produção de conhecimento e como disciplina a ser ensinada, que é resultado de discurso. “A História como discurso está, portanto, numa categoria diferente daquela sobre a qual discursa” (JENKINS, 2011, p. 23-24). Com isso, queremos dizer que o passado e a História são construções distintas, existindo livres um do outro e estando sujeitos a interpretações diferentes, no tempo e no espaço. O mesmo objeto de investigação pode ser interpretado por práticas discursivas diferentes. Isso não quer dizer que a História e o ensino de História estão sujeitos a um relativismo descompromissado. As ferramentas analíticas e metodológicas que são acionadas para a escrita da História garantem certo rigor e sentido de verdade, que estão presentes nos discursos. A História e o ensino de História são a forma como lemos o mundo e, se lemos o mundo como aquilo que o discurso é capaz de produzir, podemos afirmar que as possibilidades de leitura são infinitas.

3 A visão das estudantes sobre as relações de gênero e as sexualidades nas aulas de História

Remetendo-nos à segunda questão do questionário que elegemos para análise, na qual as estudantes deveriam escrever sobre os vínculos entre o trabalho com a disciplina História e as relações de gênero e sexualidades, constatamos que a grande maioria, vinte e três estudantes, relatou não ter ou não se recordar de professores/as de História que discutiram as relações de gênero e sexualidade nos ensinos Fundamental e Médio. Uma estudante respondeu “sim”, porém, não especificou o vínculo e outras duas não responderam. Diante desse dado surgem questionamentos como: em que consiste o trabalho com gênero e sexualidade nesses segmentos de ensino? Qual a função ou ligação da História com gênero e sexualidade? O que os currículos de História dos ensinos Fundamental e Médio sugerem para o trabalho com essas temáticas? O que as respostas nos dizem sobre o silêncio do assunto nas escolas? Deborah Britzman (2007) nos ajuda a elaborar possíveis respostas, ao analisar as maneiras que as relações de gênero e sexualidade se apresentam no currículo.

A cultura da escola faz com que respostas estáveis sejam esperadas e que o ensino de fatos seja mais importante do que a compreensão de questões íntimas. Além disso, nessa cultura, modos autoritários de interação social impedem a possibilidade de novas questões e não estimulam o desenvolvimento de uma curiosidade que possa levar professores e estudantes a direções que poderiam se mostrar surpreendentes. Tudo isso faz com que as questões da sexualidade sejam relegadas ao espaço das respostas certas ou erradas (BRITZMAN, 2007, p. 85-86).

A autora está defendendo que o trabalho com as relações de gênero e sexualidade seja construído sobre outras bases, dando lugar à curiosidade e à problematização da intimidade, enfim, que os/as estudantes possam sair do lugar do previsível e apostar mais no imprevisível, assim como um convite aos professores e professoras a darem lugar para aquilo que parte dos/as estudantes. E, nesse sentido, o ensino de História tem desafios e potencialidades. O desafio de pensar a nossa realidade e o entendimento do que é íntimo, da relação público e privado, como uma construção histórica passível de ser desconstruída e capaz de dar voz aos grupos e sujeitos silenciados. Desafios que são, ao mesmo tempo, as potencialidades dessa forma de saber e ensinar atrelada no entendimento da sala de aula como lugar de debate e construção coletiva ancorados na perspectiva histórica do pensamento. O que eu penso e as minhas formas de agir dizem de uma construção histórica. O pensamento e a ação são resultado da história do pensamento. Essa é a perspectiva de problematização de Michel Foucault (2006) na aposta pelo sujeito e na liberdade que está presente nos modos de subjetivação. A educação em História tem um papel fundamental na formação dos/as estudantes enquanto sujeitos, pois busca discutir o passado em sua conexão com o presente, ou seja, com o olhar do presente, é possível problematizar o passado, ao mesmo tempo em que ele me serve para repensar o que sou, o que penso e como vivo no presente (FERRARI, 2013). Os Parâmetros Curriculares Nacionais⁵ (PCN) de História para o terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental sugerem que o/a estudante

desenvolva a capacidade de observar, de extrair informações e de interpretar algumas características da realidade do seu entorno, de estabelecer algumas relações e confrontações entre informações atuais e históricas, de datar e localizar as suas ações e as de outras pessoas no tempo e no espaço e, em certa medida, poder relativizar questões específicas de sua época. (BRASIL, 1998, p.40)

Desse modo, na disciplina História, cabem discussões sobre vários assuntos que envolvem a vida em sociedade. Frequentemente, os/as estudantes mencionam questões relacionadas à temática de gênero e sexualidade durante as aulas dessa disciplina, seja através de atitudes ou indagações, pelo despertar da curiosidade como modo de dialogar o que estão aprendendo com o cotidiano. Essas informações podem ser problematizadas ou silenciadas por professores e professoras. Fernando Seffner (2011) discute o que chama de “imprevistos”, ocorrências ou questionamentos dos/as estudantes que fogem ao que o/a professor/a planejou para aquela aula. Segundo o autor,

⁵ Estamos nos remetendo aos PCN em função de que as estudantes estão dizendo de um tempo em que eles ainda serviam como parâmetros plausíveis para a educação. Sabemos que hoje temos outros documentos, como a Base Nacional Curricular Comum, que engloba outras orientações e propostas no campo.

muitas vezes os comentários imprevistos dos alunos revelam caminhos produtivos de aprendizagem, pois uma parte deles são esforços para estabelecer conexões entre as preocupações das culturas juvenis (o “mundo” dos alunos) e os conteúdos dos programas escolares. (SEFFNER, 2011, p. 5)

Trabalhar com gênero e sexualidade nas aulas de História é levar a turma a refletir sobre o papel historicamente determinado para homens e mulheres, as representações de gênero presentes nos documentos históricos, as formas de expressão das sexualidades, a luta dos movimentos feministas e LGBT+ ao longo dos anos, as mudanças de comportamentos relacionados às sexualidades e aos gêneros, além das consequências disso para os dias atuais. Porém, pelas respostas das estudantes aos questionários da pesquisa, analisamos que parece não haver exercícios de vinculação dos conteúdos de História com essas questões. Isso não quer dizer que os conteúdos de História não estão ensinando sobre as relações de gênero e sexualidades, já que interpretar a sua realidade, estabelecer conexões e confrontações entre o presente e o passado, localizar ações e pessoas no tempo e no espaço são habilidades que envolvem pensar em como homens e mulheres, cis e transgêneros/as⁶, pessoas com diferentes sexualidades, circulam e são representados/as pela História, de que modos as concepções sobre esses sujeitos mudam ao longo do tempo e como isso interfere nas relações de poder, nos acontecimentos históricos e na vida em sociedade.

Uma possibilidade de articulação está explicitada nos Temas Transversais, mais especificamente no volume 10.5 dos PCN, destinado à discussão sobre sexualidades e gêneros. Tal documento aponta para a transversalidade como modo de abordagem sobre essas questões, devendo ser contemplada pelas diversas disciplinas escolares. Esse documento apresenta os conceitos de gênero e sexualidade, discute o papel e a postura do/a professor/a no tratamento do tema e apresenta blocos de conteúdos com sugestões de abordagem nas escolas. Além disso, sugere como poderia ser essa abordagem:

Assim, como indicam inúmeras experiências pedagógicas, a abordagem da sexualidade no âmbito da educação precisa ser clara, para que seja tratada de forma simples e direta; ampla, para não reduzir sua complexidade; flexível, para permitir o atendimento a conteúdos e situações diversas; e sistemática, para possibilitar aprendizagem e desenvolvimento crescentes. (BRASIL, 1998, p. 307).

Diante disso, questionamos: se esses documentos oficiais da educação defendem a inclusão das discussões sobre gênero e sexualidade nas aulas das diversas áreas do conhecimento, como explicar o aparente silêncio expresso nas respostas das estudantes?

Como foi dito anteriormente, as respostas contidas nos questionários foram compostas, em sua maioria, pela palavra “*não*” ou pela expressão “*não me recordo*”. Porém, uma observação em uma das respostas nos chama a atenção: “*parecia absurdo tocar no assunto sexualidade*”. Essa afirmação

⁶ Estamos considerando pessoas cisgêneras como aquelas que não apresentam conflitos em relação ao gênero que lhe foi designado ao nascer e transgêneras as pessoas cuja identidade de gênero não se conforma com o corpo e o gênero que lhe foram designados ao nascer.

descreve bem o que acontece em algumas instituições educacionais, vez que nem sempre é permitido que as discussões ligadas às sexualidades e gêneros ocorram no espaço escolar. É preciso refletir sobre o que torna a conversa sobre gênero e sexualidade na escola um “*absurdo*”, fato que pode relacionar-se com o silenciamento da temática, apontado pelas estudantes, nas aulas de História. Por que certas temáticas parecem absurdas para a escola?

Uma discussão que vem sendo realizada sob a ótica dos estudos de gênero e sexualidades na educação (LOURO, 2001; 2007; FERRARI, 2013; MORENO, 1999) é que essas são temáticas que tensionam as relações sociais e que historicamente se constituíram cercadas de silêncios e, ao mesmo, de prolixidade. Há certa contradição na ideia de silenciamento dos gêneros e sexualidades, já que vivemos tempos em que nossa sociedade fala prolixamente do sexo, faz circular imagens por diversos meios, expõe e visibiliza expressões diversas dos gêneros e sexualidades. Ainda assim, nas relações sociais mais cotidianas, parece existir medo, receio, inseguranças para tratar dessas expressões.

Anderson Ferrari (2013) analisa o despertar do/a professor/a de História para as questões de gênero e sexualidade, que atravessam todo o tempo e o trabalho dessa disciplina sem, no entanto, que nos demos conta. Tal argumento se vincula ao modo como os conhecimentos prévios dos professores e professoras interferem no seu trabalho, como suas crenças e saberes interferem na sua atuação frente ao que os/as estudantes estão trazendo para as salas de aula e também à formação inicial, que investe na ideia de educação como relacionada ao ensino dos conteúdos conceituais e ao domínio de toda a História como modo de garantir o sucesso das práticas escolares. Em relação à insegurança, despreparo ou mesmo autorização para discutir as questões de gênero e sexualidade, podemos pensar na direção do que aponta Maurice Tardif (2000, p. 13) sobre a pluralidade dos saberes profissionais docentes:

Em seu trabalho, um professor se serve de sua cultura pessoal, que provém de sua história devida e de sua cultura escolar anterior; ele também se apóia em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional; ele se apóia também naquilo que podemos chamar de conhecimentos curriculares veiculados pelos programas, guias e manuais escolares; ele se baseia em seu próprio saber ligado à experiência de trabalho, na experiência de certos professores e em tradições peculiares ao ofício de professor.

Nesse sentido é que retomamos uma das ideias iniciais apontadas na introdução deste artigo: a relação de mútua constituição entre a educação escolar e a formação docente. A trajetória escolar marca, sobremaneira, nossas experiências de vida e os modos como lidamos com diversas questões do contexto social dependem de como essas questões são discutidas nas práticas pedagógicas. O aparente silenciamento das questões de gênero e sexualidade, apontado pelas estudantes nos questionários, diz dessa trajetória escolar, a qual parece não ter reservado espaço relevante de discussão das temáticas, mas que contribuiu para os modos como essas estudantes lidam com as temáticas atualmente. Considerando que esse aparente silenciamento se estende para a formação docente (CASTRO, 2014), com poucos espaços de discussão nas disciplinas de graduação, essa relação se estreita.

Nesse sentido, as análises que realizamos com a pesquisa em que se baseia a escrita deste artigo deixam em aberto a possibilidade de um investimento na discussão sobre a formação que as universidades vêm realizando nos cursos de licenciatura: ela problematiza o que somos, o que pensamos, como vivemos, ou se reserva apenas à transmissão de conhecimentos científicos? Esses conhecimentos produzem transformações?

Considerações finais

Ao analisar as respostas dadas pelas estudantes às duas perguntas que constavam no questionário de pesquisa, sentimos algumas inquietações, já que parecia não haver muitos dados fornecidos por elas: as respostas foram excessivamente curtas, objetivas. As respostas curtas nos informavam que não tinham muito o que escrever, que se recordavam pouco das aulas de História com a temática de gênero e sexualidade. Esse movimento nos levou a problematizar o próprio instrumento de pesquisa e nossa relação com ele, ou seja, será que não estávamos buscando antecipar as respostas com base em resultados que esperávamos encontrar? Um movimento de problematização que também diz respeito ao processo da pesquisa como um aprendizado, como constituição do/a pesquisador/a. Assim, buscamos olhar novamente para o que tínhamos, de fato, como dados e, por outros ângulos, foi que percebemos a construção dos silêncios nesse processo. Silêncios que muito nos falam do processo de construção dos sujeitos.

Trata-se de um grupo de futuras professoras, licenciandas em Pedagogia, com habilitação para lecionar História para os anos iniciais do Ensino Fundamental. Serão chamadas a lidar com a seleção que constitui a História. E, mais do que isso, poderão interferir nessa seleção na medida em que são capazes de entender a disciplina e o currículo como resultados de discursos, que são atravessados por relações de poder e definidores dos saberes e sujeitos entendidos como valorizados e merecedores de estarem nas escolas. Currículo, aquilo que do que falamos nas aulas e do que silenciamos, diz da construção dos sujeitos. Nosso investimento neste artigo era esse, de evidenciar que as salas de aula dizem de silêncios em torno de determinados saberes e sujeitos e, portanto, de silenciamentos de sujeitos. Era pensar que esses processos se dão de forma articulada desde a nossa formação como estudantes da Educação Básica e, muitas vezes, se perpetua na formação inicial. Esse quadro vem se modificando em função da luta dos movimentos sociais organizados que reconhecem o papel formador de identidades das escolas e a função educativa dos sujeitos para além do ensinar e aprender conteúdo. Vem se modificando pela ampliação dos temas de pesquisa e ação dos sujeitos em narrar e construir sua própria história, assumindo a pesquisa como um espaço político importante para as relações de poder que atravessam as subjetividades.

De forma geral, as falas apresentam as escolas que temos, os professores e professoras que nos marcaram, os conteúdos e temas que nos foram apresentados. É importante dar lugar para esse encontro entre escola, docência e conteúdo. As falas dizem de professores e professoras de que as estudantes se lembram porque fizeram algo de diferente do comum, do esperado, como trabalho em grupo e um uso estimulante do livro didático. Mas elas também dizem daqueles e daquelas dos quais não se lembram, assim como das aulas de que não se recordam, exatamente porque ficaram na mesmice, daquilo que já é esperado. Embora possam parecer lados opostos, podemos dizer que estão convergindo para uma mesma direção, que é o papel do professor e da professora, nas suas escolhas, serem capazes de criar um ambiente estimulante, desafiador e provocador para o pensamento e que tire os/as estudantes dos lugares comuns. Estamos trabalhando com estudantes do curso de Pedagogia, futuras professoras, o que fortalece nossa pesquisa no sentido de estimulá-las para uma ressignificação das suas trajetórias escolares como ponto de fortalecimento para aprender com sua própria história e memória.

Ressignificar suas trajetórias acadêmicas durante o curso de Pedagogia é uma forma de colocar sob suspeita os modelos de professoras, de escola e de educação que nos subjetivam. Nesse sentido, estamos investindo na perspectiva da problematização. Problematização, para Michel Foucault, é uma metodologia educativa, entendendo ‘educação’ como algo que está para além dos conteúdos, mas que envolve a constituição dos sujeitos, suas formas de pensar, de agir, de ser e estar no mundo. Problematizar é dar um passo atrás para transformar em ‘problema de investigação’ o que comumente não nos chama atenção, é tido como ‘normal’ ou ‘natural’. O que estamos chamando de *realidade* é, portanto, resultado de construção histórica, diz de uma história do pensamento. O que cada um de nós pensa e faz diz de uma história do pensamento. Assim, nossa pesquisa estava ligada à problematização, fazendo as estudantes de Pedagogia se indagarem: *por que pensamos o que pensamos? Por que agimos da forma que agimos?* Nossas formas de pensar e agir dizem de uma construção histórica e colocar essas construções como problema de investigação é uma forma de ressignificar nossos processos de subjetivação.

Pensar nas relações de gênero e sexualidades entre a disciplina escolar de História, a formação docente e a história construída com base nas vivências pessoais e coletivas de cada um/a é algo inquietante, que instiga muitos questionamentos: que modelos de homem e mulher estão sendo percebidos por elas? Que representações de sexualidades estão sendo colocadas em circulação? Que discursos estão naturalizados e invisibilizados ao longo desse processo? Que resistências estão sendo silenciadas nessas trajetórias? Essas questões poderão ser respondidas por cada estudante, levando em consideração suas experiências, seus círculos sociais, seus

momentos atuais de vida, de maneira que nossas ações nas disciplinas não atingem a todas da mesma forma.

Pensar sobre a trajetória escolar das futuras pedagogas é problematizar a educação que vem se fazendo nas escolas: que instrumentos vêm sendo utilizados no disciplinamento de seus corpos, sexualidades e gêneros? Que currículos estão em funcionamento nos processos formativos? Que silenciamentos foram se produzindo? Que discussões foram colocadas à margem? Para, além disso, que olhares estas estudantes estão produzindo sobre o ser/fazer docente? Que olhares elas estão construindo sobre a escola?

Tais questionamentos nos indicam que ainda há muito que pesquisar nesses processos. Levam-nos a pensar na importância dos cursos de graduação das universidades, que poderiam ir além de uma abordagem puramente conceitual e técnica da formação docente, mas proporcionar às estudantes pensar sobre si mesmas, sobre os conhecimentos que trazem para a universidade, sobre como nos tornamos o que somos e pensamos o que pensamos. Portanto, junto aos novos conhecimentos construídos nessa formação, caberia a constituição de uma atitude problematizadora sobre nós, nossos valores e crenças.

A partir das análises que produzimos, também apontamos para a relevância de pesquisas que investiguem os processos de construção de si e das relações com os outros a partir dos rituais escolares, dos currículos em funcionamento, dos processos pedagógicos em ação e dos modos pelos quais os sujeitos docentes e discentes participam deles.

Referências

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Terceiro e Quarto Ciclos do ensino fundamental - História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais** – Temas transversais, volume 10.5. História. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRITZMAN, Deborah. Curiosidade, sexualidade e currículo. In.: LOURO, Guacira Lopes (org.). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007, p. 83-112.

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

CARDOSO JÚNIOR, Hélio Rebello. Pensar a Pedagogia com Deleuze e Guattari: amizade na perspectiva do aprender. **Revista Educação & Realidade**, vol. 31, nº 1, Jan. /Jun. 2006. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2006, p. 37-52.

CASTRO, Roney Polato de. **Experiência e constituição de sujeitos docentes**: relações de gênero, sexualidades e formação em Pedagogia. 2014. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, MG.

FERRARI, Anderson. Silêncio e silenciamento em torno das homossexualidades masculinas. In: FERRARI, Anderson & MARQUES, Luciana Pacheco. **Silêncios e Educação**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011, p. 91-112.

FERRARI, Anderson. “E se a mulher do senhor feudal transar com o servo?”: curiosidade, ensino de história, gênero e sexualidade. In: RODRIGUES, Carlos Henrique; GONÇALVES, Rafael M. (Orgs). **Educação e diversidade**: questões e diálogos. Juiz de Fora, MG: Editora da UFJF, 2013. p. 33-48.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I**: a vontade de saber. Trad.: M^a Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. 13 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

_____. Polêmica, Política e Problematizações. In: FOUCAULT, Michel. **Ética, sexualidade, política**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006, p. 225-233.

_____. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. XX ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

JENKINS, Keith. **A História Repensada**. São Paulo: Contexto, 2011.

LE GOFF, Jacques. **História e memória**. Campinas: UNICAMP, 1990.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 09-34.

MEYER, Dagmar E. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar E.; PARAÍSO, Marluce A. (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012. p. 47-61.

MISKOLCI, Richard. Abjeção e desejo. Afinidades e tensões entre a Teoria Queer e a obra de Michel Foucault. In: RAGO, Margareth; VEIGA-NETO, Alfredo (Orgs.). **Para uma vida não-fascista**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 325-338.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. Trad.: Ana Venite Fuzatto. São Paulo: Moderna; Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

PERROT, Michelle. **Escrever uma história das mulheres**: relato de experiência. Cadernos Pagu. Campinas, vol 4, 1995, p. 9-28.

PULCINO, Rachel. “**É algo socialmente construído**”: gêneros e sexualidades na escola entre percepções de docentes e estudantes. Tese de doutorado em Educação apresentada no Programa de Pós-Graduação em Educação da PUC-Rio, fevereiro de 2019.

SEFFNER, Fernando. **Saberes da docência, saberes da disciplina e muitos imprevistos**: atravessamentos no território do ensino de História. In: BARROSO, Vera Lúcia Maciel et al. (Orgs.). Ensino de História: desafios contemporâneos. Porto Alegre: EST Edições ANPUH RS, 2010. p. 213-230.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, Petrópolis, n.13, p.5-24, 2000. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n13/n13a02.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2016.

VEIGA-NETO, Alfredo. Incluir para excluir. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Informações sobre os Revisores:

Língua Portuguesa | Nome: Mariângela Tostes Innocencio
E-mail: mariinno@yahoo.com.br

Língua Inglesa | Nome: Marco Aurélio de Souza Mendes
E-mail: profletrasmendes@gmail.com

Língua Espanhola | Nome: Lucila Carneiro Gaudelupe
E-mail: luguadelupe@yahoo.com.br