

SEXUALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA: práticas e desafios na formação inicial de professores

Daniel Bueno da Silva¹
Rosária Helena Ruiz Nakashima²

Resumo: O presente artigo apresenta problematizações referentes ao ensino de História e à sexualidade, por meio das teorizações de autores e autoras *queers*. A parte empírica da pesquisa foi realizada em uma disciplina pedagógica, do Curso de Licenciatura em História, de uma universidade federal da região Norte do Brasil. Nessa disciplina foram realizadas atividades didático-pedagógicas que incluíram momentos de reflexão e síntese do conteúdo “gênero e sexualidade”. Por meio dessas atividades, os/as acadêmicos/as compreenderam que na escola estão presentes as relações de poder, mas, não mais resumidas ao simples silenciamento, envolvendo mecanismos complexos e sutis de construção e fixação das diferenças pelos discursos veiculados na/pela escola. Nesse sentido, percebemos o papel que a História e a educação podem desempenhar, possuindo potencialidades de desestabilizar e problematizar o “natural” e o “normal” socialmente impostos.

Palavras-chave: Sexualidade. História. Educação.

Abstract: The present article presents discussions regarding the teaching of history and sexuality, through the theories of authors *queers*. The empirical part of the research was carried out in a pedagogical discipline, of the Course of Degree in History, of a federal university of the North region of Brazil. In this discipline were didactic-pedagogical activities that included moments of reflection and synthesis of the content "gender and sexuality". Through these activities, academics understood that at school, power relations are present, but no longer summarized to simple silencing, involving complex and subtle mechanisms of construction and fixation of differences by the discourses conveyed in the school. In this sense, we perceive the role that History and education can play, possessing the potential to destabilize and problematize the "natural" and the "normal" socially imposed.

Keywords: Sexuality. Story. Education.

INTRODUÇÃO

¹ Licenciado em História - Universidade Federal do Tocantins (UFT). E-mail: daniel2014bs@gmail.com.

² Doutora e Mestre em Educação. Pedagoga. Docente do Curso de Licenciatura em História, da Universidade Federal do Tocantins (UFT) e do Programa de Pós-Graduação em Estudos de Cultura e Território (PPGCult). E-mail: rosaria@uft.edu.br.

Recebido em 30/05/2019

Aprovado em 22/06/2019

A luta por uma escola mais equitativa, plural e diversa tem sido recorrente na legislação nacional educacional, para exemplificar, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 inspira a garantia por uma educação melhor ao estabelecer princípios como pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e o respeito à liberdade e apreço a tolerância. Da mesma forma, as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) reiteram essa perspectiva, ao afirmarem que as bases que dão sustentação ao projeto nacional de educação se orientam pela promoção de uma sociedade livre, justa e solidária, para garantir o desenvolvimento nacional, erradicação da pobreza e da marginalização; reduzir as desigualdades sociais e regionais; promover o bem de todos sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. Segundo o documento:

[...] A escola precisa acolher diferentes saberes, diferentes manifestações culturais e diferentes óticas, empenhar-se para se constituir, ao mesmo tempo, em um espaço de heterogeneidade e pluralidade, situada na diversidade em movimento, no processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, fundamentada no princípio emancipador. Cabe, nesse sentido, às escolas desempenhar o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, fundamentadas no pressuposto do respeito e da valorização das diferenças, entre outras, de condição física, sensorial e socioemocional, origem, etnia, gênero, classe social, contexto sociocultural, que dão sentido às ações educativas, enriquecendo-as, visando à superação das desigualdades de natureza sociocultural e socioeconômica” (BRASIL, 2013, p. 27).

Outrossim, as DCN, específicas para o ensino fundamental, são claras ao afirmarem, em seu artigo 16, que os componentes curriculares e as áreas de conhecimento devem articular, com seus conteúdos, temas abrangentes e contemporâneos que afetam a vida humana em escala global, regional e local, bem como na esfera individual. Dentre os temas listados, encontram-se a possibilidade de discussão sobre sexualidade e gênero, vida familiar e social, direitos de crianças e adolescentes, educação ambiental e outros.

Para sua efetiva concretização, esses princípios e diretrizes que norteiam a prática docente necessitam de uma formação inicial que contemple essas discussões. Esta pesquisa se realizou na esteira desses indicadores educacionais, pela premência de uma formação docente que abarque as discussões relativas ao gênero e à sexualidade na escola.

O objetivo geral desta pesquisa foi problematizar questões referentes à História, educação e sexualidade, por meio das teorizações de autores e autoras *queers*. A pesquisa foi realizada em uma disciplina pedagógica, que faz parte do Projeto Político-Pedagógico do Curso de Licenciatura em História, de uma universidade federal da região Norte do Brasil. Nessa

disciplina foram realizadas atividades didático-pedagógicas que incluíram momentos de reflexão e síntese do conteúdo “gênero e sexualidade”, utilizando mapas conceituais e parágrafo-padrão³, conforme discutidos posteriormente.

De forma a nortear teoricamente este trabalho, empreendeu-se uma revisão de literatura sobre a teoria *queer*. Como aponta Miskolci (2012), a teoria *queer* foi prelúdio aos novos movimentos sociais que emergiram no mundo, na década de 1960. Para o autor, esses movimentos têm ganhado maior participação dos estratos médios e populares da sociedade, trazendo novas demandas, afirmando o caráter político do *privado* e superando as análises da desigualdade, apenas pelo viés econômico.

Ainda segundo o autor, “alguns, mais ousados e de forma vanguardista, também começaram a apontar que o corpo, o desejo e a sexualidade, tópicos antes ignorados, eram alvos e veículo pelo quais se expressavam relações de poder” (*Ibid.*, p. 22). É nesse ambiente no qual o *queer* começa a surgir, “expresso na luta por desvincular a sexualidade da reprodução, ressaltando a importância do prazer e a ampliação das possibilidades relacionais” (*Ibid.*, p. 22).

[...] *Queer* pode ser traduzido por estranho, talvez ridículo, excêntrico, raro, extraordinário. Mas a expressão também se constitui na forma pejorativa com que são designados homens e mulheres homossexuais. (...) Esse termo, com toda sua carga e estranheza e de deboche, é assumido por uma vertente dos movimentos homossexuais precisamente por caracterizar sua perspectiva de oposição e de contestação. Para esse grupo, *queer* significa colocar-se contra a normalização. (LOURO, 2016, p. 39).

Nessa nova forma de teorizar a sexualidade e o gênero, a diferença não deseja ser assimilada ou tolerada, mas deve ser percebida, como assinala Louro (2016), não apenas dentro dessas questões pontuais da política e da teorização homossexual. Os/as teóricos/as *queer* criticam os valores que engendram os mecanismos da abjeção, da vergonha, do estigma (MISKOLCI, 2012, p. 25), voltando suas teorias para a recusa dos “valores morais violentos que instituem e fazem valer a linha da abjeção, essa fronteira rígida entre os que são socialmente aceitos e os que são relegados à humilhação e ao desprezo coletivo”.

Nessa perspectiva, o objeto de atenção dos teóricos/as *queer* é a normalização. Obviamente, seu alvo imediato é a heteronormatização compulsória, no entanto, suas críticas se voltam também à pretensa estabilidade da identidade homossexual (LOURO, 2016).

³ É uma unidade de composição do texto constituída por tópico frasal, frases de desenvolvimento e conclusão, em que se desenvolve determinada ideia central, à qual se agregam outras, relacionadas pela coerência, coesão e progressão textual.

Segundo os teóricos e teóricas *queer*, é “necessário empreender uma mudança epistemológica que efetivamente rompa com a lógica binária e com seus efeitos: a hierarquia, a classificação, a dominação e a exclusão” (LOURO, 2016, p. 46-47).

(RE)PENSANDO HISTÓRIA E A EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA *QUEER*

Mas como as teorias e pressupostos epistemológicos *queer* podem ser aplicados e resultar em reconfigurações e *desestabilizações* em campos que, tradicionalmente, contribui para uma (re)produção de uma visão “natural” dos regimes de categorização social, a saber: a História, enquanto historiografia, e a Educação. Observe-se o que Veras e Pedro (2018) chamam de um “silêncio político” da historiografia, e sua ação para normatizar (e produzir regimes de normalidade sobre) as sexualidades, gêneros e corpos desviantes.

Analisando a escrita da História (historiografia), Brulon (2018, p. 48) aponta que os próprios historiadores constataram que o processo passou a adquirir “o sentido da narrativa de um poder ou, dito de outro modo, de ‘uma narração dotada de poder’”. Isso se evidencia, segundo o autor, principalmente ao percebermos como a historiografia, inserida em uma ordem/regime epistemológico, articula (cria) a “*diferença*” a partir de um referencial normativo, classificando os heterogêneos destoantes como *anormais*. Ou seja, antes de apenas evidenciar o *outro*, a historiografia o cria, dentro de uma lógica na qual se constrói a diferença desse *outro* em relação a um *normal*, que é universal e não questionado. Em um breve histórico, Brulon (2018, p. 48) aponta:

[...] Motivado pela lógica colonialista de dominação pelo conhecimento, o trabalho do historiador moderno consistia em editar o passado, reclassificando as diferenças para reduzir o perigo de algo incompreendido. Esse trabalho, movido pela necessidade epistêmica de se eliminar a alteridade do discurso histórico, levou à marginalização de identidades e à redução de sujeitos em um ‘teatro de diferenças’, que encenava e ao mesmo tempo produzia a distância das histórias ‘desviantes’ em relação à história hegemônica.

Questionando os motivos de um “silêncio” da historiografia sobre as experiências homossexuais, Veras e Pedro (2018) apontam que essa invisibilidade, ou silenciamento, não pode ser justificada por termos de ausência de fontes, uma vez que estas são “produtos do processo interpretativo, inventivo da operação historiográfica, resultante da seleção e classificação feitas pelos/as historiadores/as” (p.128). Dessa forma, essa invisibilidade pode ser compreendida quando percebemos que, dentro de uma lógica (re)produzida pela historiografia

tradicional, esses sujeitos são silenciados, são construídos como seres não-humanos, que não possuem história, sendo essa perspectiva legitimada pela heteronormatividade (*Ibid.*, 2018).

No mesmo sentido, Brulon (2018) aponta que a construção da homossexualidade como categoria social das ciências sociais, ocorreu apenas quando homossexuais passaram a construir discursos políticos de resistência e combate à opressão, o que levou a um deslocamento de uma análise patológica para uma que percebesse a homossexualidade como questão social. Porém, segundo o autor, mesmo com esse deslocamento, a perspectiva imperante não deixou de promover a manutenção dos estigmas construídos por outras ciências.

Veras e Pedro (2018) observam que essa incorporação da homossexualidade, como elemento de pesquisa, deu-se na esteira das renovações historiográficas, promovidas pela inserção de novas categorias como “mulher” e “gênero” no debate histórico.

[...] assim, se as mulheres interrogaram a historiografia a respeito da sua invisibilidade, interpelando o paradigma da história baseado na universalidade do masculino, os estudos sobre o ‘universo’ homossexual também partiram do questionamento da invisibilidade do sujeito homossexual, lésbico, travesti e transexual. Tais estudos, por sua vez, não interpelavam apenas a universalidade do masculino, mas, sobretudo, a universalidade da matriz heterossexual. (VERAS. PERDO, 2018, p.137).

Ao traçar um panorama geral das reconfigurações geradas pelos debates das últimas décadas sobre a produção do conhecimento e a escrita da História, Lopes (2018) aponta para a emergência da História das Mulheres e as abordagens de gênero, como alargadores principais dos horizontes contemplados pela História, alterando profundamente as bases sobre as quais se assentavam os antigos saberes historiográficos. Como efeito, essas emergências iniciaram um processo político e epistêmico que, segundo o autor, é impossível de ser freado, isto é:

[...] a busca por ‘transpor o silêncio e a invisibilidade que perdurou por tão longo tempo neste terreno’, foi assimilada e tornou-se uma condição indispensável para o saber histórico, complexificando e diversificando as negociações, as disputas em torno das verdades sobre o passado e suas narrativas. (*Ibid.*, p. 80).

No entanto, Brulon (2018) questiona que, na História, em sua constituição como campo de análise das ciências humanas, a homossexualidade se estabeleceu, dentro de um regime epistemológico consolidado, como um ramo de estudos à parte da “História”. Esse processo de visibilidade e conquista de liberdade para os homossexuais precisa ainda ser interpretado do ponto de vista de sua assimilação e construção dentro do regime normativo. Segundo Brulon

(2018, p. 63), esse processo “implicava na construção discursiva de uma identidade que conformava e confirmava o lugar subalterno das culturas homossexuais, agora visíveis, porém segregadas”.

Somente na década de 1980, com o desenvolvimento da história cultural e social, alinhado aos movimentos sociais, que os estudos sobre a homossexualidade passaram a ser pauta frequente da História. Essa perspectiva se propunha escrever uma “história vista de baixo’ – história dos trabalhadores, história das mulheres, eventualmente, história dos gays – em contraposição direta à dita ‘história tradicional’ – história ‘dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos” (BRULON, 2018, p. 64).

Porém, conforme problematiza Brulon (2018), através de um processo de dissimulação historiográfica, a historiografia inseria os homossexuais com contraponto ao sujeito hegemônico, que não tinha sua posição contestada. “Tudo se passa como se os homossexuais, dada a sua ‘condição’ historiográfica específica, compartilhassem de uma história inteiramente à parte e inferior” (p.65).

Por meio de uma história da homossexualidade marginalizada, constroem-se sujeitos subalternos, à parte, que, por essa condição, reificam e mantêm as relações de poder que sustentam esse regime epistemológico. É preciso perceber, como aponta Brulon (2018), que na medida em que a historiografia apenas representa o *excluído*, ela *faz* o excluído, perpetuando sua condição sem questionar ou historicizar as configurações de poder que produziram sua exclusão. Dessa forma:

[...] É na exata proporção em que a historiografia produz a história das mulheres, a história dos homossexuais, a história dos transtêneros, etc., que ela não apenas segrega grupos de pessoas em categorias historicamente dissimuladas como marginais – isto é, produzindo os subalternos – mas ela está também dissimulando e legitimando o sujeito hegemônico da história tradicional como o único sujeito universal, em relação ao qual todas e todos os outros podem ser classificados e narrados (BRULON, 2018, p. 65).

Sob esse prisma, como pensar e problematizar, uma escrita da história a partir de uma perspectiva *queer*? Ensaando possíveis respostas a esse questionamento, Brulon (2018, p.47) aponta que um “*saber queer*” tem por preocupação a historicização do normal e dos regimes de verdades que sustentam e naturalizam as categorias socialmente empregas para dividir e classificar em normal/anormal as pessoas.

Nesse perspectiva, o normal e o anormal são assumidos como “ficções sociais com efeitos performativos produzidos no interior de regimes discursivos específicos e culturalmente

ajustados”. Ou, de outra forma, percebe-se que a criação e imposição social de uma norma antecede – e justifica – aquilo que é compreendido como normal, sendo encarado e interrogado como resultado de um regime de verdade discursivo que define seus limites por meio do evidenciamento dos *anormais*.

É exatamente por sua abordagem epistemológica interrogativa desses regimes de verdades, que está o caráter subversivo da teoria *queer*: a desconstrução dos regimes de identidade que reforçam os jogos de dominação (re)produzidos pelas narrativas hegemônicas. Logo, “uma historiografia *queer* tem o objetivo permanente de contestar as oposições aparentemente naturais – tais como ‘natureza/cultura’, ‘sujeito/objeto’, ‘homem/mulher’ – que produzem a valorização de certos objetos de estudo em detrimento de outros considerados como subalternos, reproduzindo assim a ‘distinção-repartição’ heterossexual/homossexual nos discurso e nos espaços de saber das ciências humanas e sociais” (p.71-72).

Portanto, é útil e necessário problematizar o campo historiográfico à luz das problematizações *queer*, pois como aponta Veras e Pedro (2018), essa aproximação entre o *queer* e o campo da historiografia pode propiciar ferramentas para a problematização da histórica dos binômios homem/mulher, masculino/feminino, heterossexual/homossexual, normal/anormal, centro/periferia, natureza/cultura.

Após as reflexões feitas sobre as implicações da teoria *queer* no pensar sobre a História, ampliemos a discussão: Quais subsídios a teoria *queer* oferece para a reflexão sobre a prática educativa? Inicialmente, precisamos destacar que apesar do advento de correntes teóricas, como a *queer*, questionadora dos regimes de normatização, das fronteiras e das normas compulsórias, a educação ainda hoje apresenta-se como heterossexista. Conforme Miskolci (2012), é necessário definir três expressões que caracterizam, em grande parte o ensino brasileiro: *heterossexismo*, *heterossexualidade compulsória* e *heteronormatividade*.

O primeiro conceito – heterossexismo – refere-se à presunção de que todos e todas são heterossexuais, levando, por exemplo, a materiais didáticos, vídeos educativos, palestras etc., serem pensadas e planejadas apenas para esse público (*Ibid.*, 2012).

A heterossexualidade compulsória pode ser definida como a imposição social de um modelo amoroso ou sexual, no qual os sujeitos são de sexos opostos. É perceptível na disseminação de figuras publicitárias, midiáticas, escolar, apenas de casais heterossexuais, relegando à invisibilidade as demais formas de relacionamento (*Ibid.*, 2012).

Por fim, o conceito de heteronormatividade reporta-se a uma ordem sexual (presente), na qual o modelo adotado é heterossexual, familiar e reprodutivo (*Ibid.*, 2012), podendo ser

percebida por exemplo, na pressão social para que casais não-heterossexuais se configurem conforme uma divisão binária heterossexual. Por exemplo: mesmo nas relações entre dois homens ou duas mulheres, socialmente, há uma pressão constante para se saber quem “ocupa o papel, historicamente construído, para o masculino ou feminino” na relação.

Essas categorias entremeiam o meio social brasileiro e o rompimento com esses padrões leva à experiência da abjeção (MISKOLCI, 2012). Para o mesmo autor, a abjeção é “algo pelo que alguém sente horror ou repulsa como se fosse poluidor ou impuro, a ponto de ser o contato com isso temido como contaminador e nauseante” (p. 40). Essa experiência, presente fortemente na educação, impõe sobre os sujeitos *gays* e lésbicas um padrão (heteronormatividade) no qual estabelece o limite de aceitabilidade para suas relações: a descrição, ou seja “que não pareçam ser *gays* ou lésbicas, ou, ainda, de que não se desloquem os gêneros ou se modifiquem os corpos (...)” (*Ibid.*, p. 41).

Retomemos, então, a questão: como questionar e evitar uma educação heterossexista, heteronormativa e hétero compulsória? Como pensar a prática educativa na perspectiva *queer*? Louro (2016) lembra que os/as teóricos/as *queer* apontam, pela ótica desconstrutiva, a necessidade de mostrar a implicação mútua entre os sujeitos, através da qual se notaria a insustentabilidade dos polos opostos enquanto tais, passando a centrar o processo crítico nos mecanismos por meio dos quais uma forma de sexualidade (heterossexualidade) tornou-se norma “natural” (*Ibid.*, p. 47). No entanto, até pelo caráter do curso, no qual esta pesquisa foi realizada (licenciatura em História), faz-se necessário articulá-la à prática pedagógica. Porém,

[...] como um movimento que se remete ao estranho e ao excêntrico pode articular-se com a Educação, tradicionalmente o espaço da normalização e do ajustamento? Como uma teoria não propositiva pode ‘falar’ a um campo que vive de projetos e de programas, de intenções, objetivos e planos de ação? Qual o espaço, nesse campo usualmente voltado ao disciplinamento e à regra, para a transgressão e para a contestação? Como romper com binarismos e pensar a sexualidade, os gêneros e os corpos de uma forma plural, múltipla e cambiante? Como traduzir a teoria *queer* para a prática pedagógica? (LOURO, 2016, p. 48).

Miskolci (2012) aponta que, na tentativa de incorporar o pensar *queer* na educação, é necessário o estabelecimento de um diálogo crítico que negue o assimilacionismo que geralmente ocorre no espaço escolar. Ao invés disso, o autor direciona para um diálogo que altere, ou questione, as relações e posições de poder ocupado pelos diversos grupos. Miskolci (2012) lembra que o pensar *queer* na educação rejeita a noção de “diversidade” – na qual se

propagandeia uma “tolerância” que mantém intacta as posições e relações de poder – , adotando uma posição na qual se afirma a necessidade de ir além, questionando, subvertendo e historicizando as posições e relações de poder. Na visão das correntes teóricas e políticas inspiradas pelas diferenças, “é necessário compreender o processo de subalternização pra mudar a ordem hegemônica” (MISKOLCI, 2012, p. 48).

No tocante ao ambiente arquitetônico escolar, Miskolci (2012) aborda uma problemática que pode ser realizada nas escolas de educação básica: a divisão binária dos banheiros. Segundo o autor, o banheiro público faz parte de uma tecnologia de produção dos gêneros que, dentro da divisão binária masculino/feminino, direciona cada qual na sua posição. Portanto, essa problematização contribui para a historicização das – socialmente naturalizadas – divisões de gênero.

Para Tomaz Tadeu da Silva (2000 *apud* Louro 2016), o pensar *queer* extrapola o conhecimento sobre a sexualidade, tornando-se uma atitude epistemológica que questiona, problematiza, contesta as formas estabelecidas de conhecimento e identidade. “A epistemologia *queer* é, neste sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (*Ibid.*, p.49).

[...] A subversão da qual falam as estudiosas *queer* não consiste numa espécie de contraconhecimento que se poderia identificar facilmente (...). Em vez disso, para as teóricas e teóricos *queer*, a subversão ‘reside no momento mesmo da não inteligibilidade’, ou seja, naquele ‘ponto’ a partir do qual não se consegue explicar ou pensar. (LOURO, 2016, p. 63).

Dessa forma, adotar a epistemologia *queer* implicaria uma pedagogia e um currículo voltado para discussão da construção das diferenças, das instabilidades das identidades estabelecidas e da construção do “outro” (LOURO, 2016). “A diferença deixaria de estar lá fora, do outro lado, alheia ao sujeito, e seria compreendida como indispensável para a existência do próprio sujeito: estaria *dentro*, integrando e constituindo o eu” (*Ibid.*, p. 50). Essa proposta de prática pedagógica implicaria em uma visão das diferenças que superasse a contemplação ingênua, e se ativesse ao jogo político e suas disputas, negociações, conflitos, que originaram as posições ocupadas pelos sujeitos. “A dúvida deixa de ser desconfortável e nociva para se tornar estimulante e produtiva” (*Ibid.*, p. 54).

Uma das implicações imediatas, seria o questionamento da polarização heterossexual/homossexual, e a naturalização e superioridade heterossexual daí decorrente (*Ibid.*, 2016). Porém, como aponta Louro (2016), nessa forma epistemológica de pensar a prática

pedagógica, o combate à homofobia se daria não dentro de uma busca pela assimilação ou da simples denúncia, mas através de estratégias que desnudariam o processo histórico de naturalização heteronormatividade, a dependência mútua das identidades sexuais, a reiteração constante e compulsória das normas sociais.

Para Louro (2016), estranhar o currículo, ou seja, pensá-lo por meio de uma epistemologia *queer*, significa um movimento de desconfiança, dúvida, questionamento, transgressão o corpo de conhecimentos selecionados. “A ideia é pôr em questão o conhecimento (e o currículo), pôr em questão o que é conhecido e as formas como chegamos a conhecer determinadas coisas e a não conhecer (ou desconhecer) outras” (p. 67). Importaria, nessa perspectiva, uma atenção aos processos de naturalização e marginalização. Significa, conseqüentemente, questionar a própria educação.

TEORIA *QUEER* NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE HISTÓRIA

As reflexões didático-pedagógicas durante a disciplina, *lócus* desta pesquisa, resultaram em materiais que sintetizaram as discussões. Esse processo foi iniciado, com base na articulação proposta para a realização desta pesquisa, em uma perspectiva transversal de sexualidade e gênero, com o envolvimento dos acadêmicos e acadêmicas do segundo período de Licenciatura em História, isto é, professores/as em sua formação inicial.

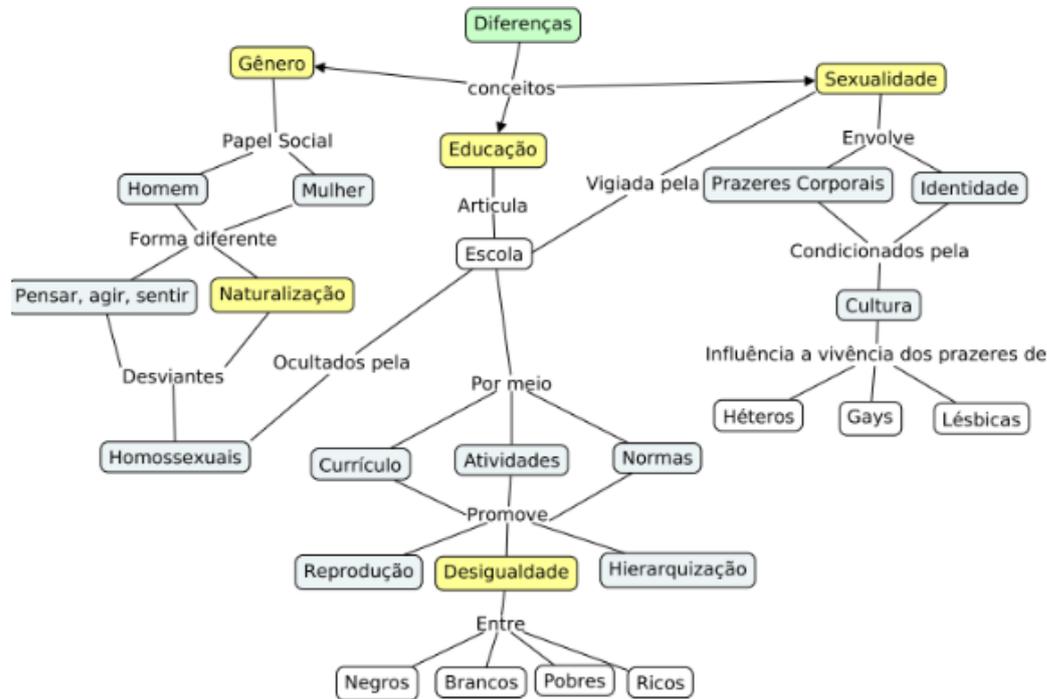
A primeira discussão proposta incluiu a leitura do capítulo “*A construção Escolar das diferenças*”, da autora Guacira Lopes Louro⁴. Após os debates realizados em sala, foi proposto um segundo momento: a sistematização dos pontos cruciais à discussão feita pela autora no capítulo. Essa atividade se baseou na construção de mapas conceituais⁵ no *software CmapTools*⁶ – haja vista que a discussão sobre gênero e sexualidade foi proposta como tema transversal em uma disciplina que discute o uso de tecnologias digitais no ensino de História.

⁴ LOURO, Guacira Lopes. A construção Escolar das diferenças. In: _____. **Gênero, sexualidade e educação: um perspectiva pós-estruturalista**. RJ: Editora Vozes, 2014. p.61-91.

⁵ Mapas conceituais consistem em uma organização de ideias ou temas de forma organizada e com uma sequência lógica, que facilite a recuperação da linha de raciocínio utilizada durante o estudo/leitura.

⁶ O *software IHMC CmapTools* permite que os usuários construam, naveguem, compartilhem mapas conceituais.

Mapa 1 – Elaborado pelos acadêmicos/as Fernando , Jacqueline e Vanderlene.

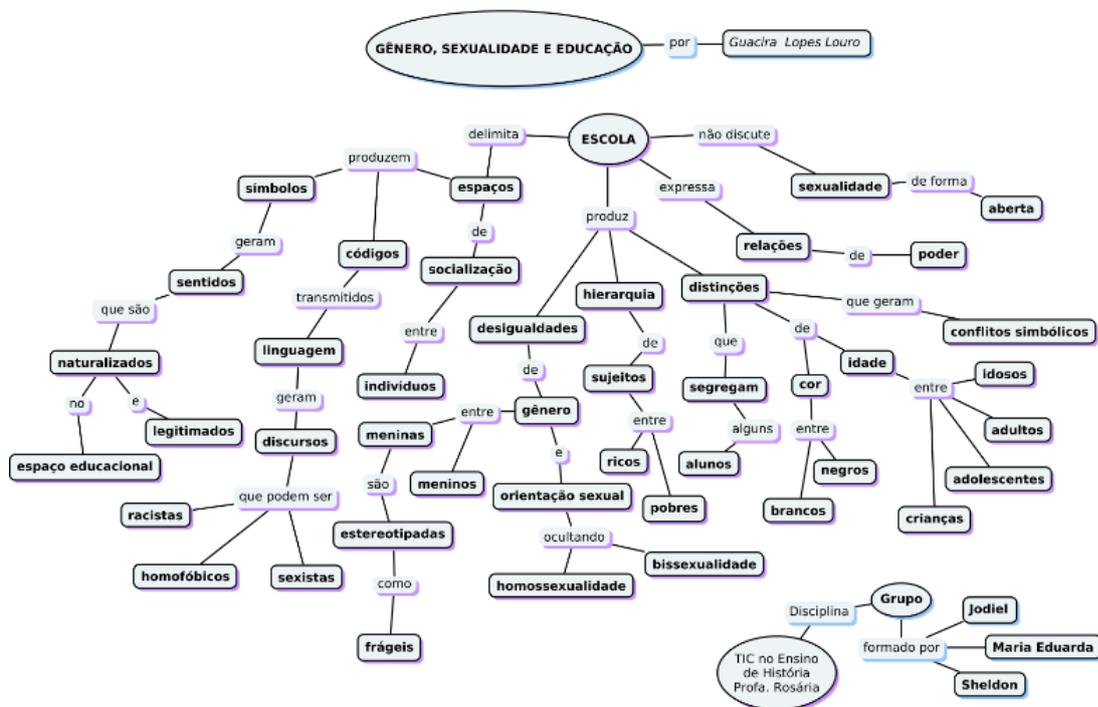


O mapa 1, construído por acadêmicas/o⁷, denota essa modificação em seus entendimentos sobre o tema. O olhar dos alunos e alunas para conceitos como “Gênero” e “Sexualidade” perpassa por uma visão que busca a “desnaturalização” das formas hegemônicas de viver as identidades. Além disso, os acadêmicos e acadêmicas perceberam a vivência e a construção das identidades sexuais como além do *ato em si*, envolvendo discursos sobre identidade e prazeres corporais.

Ainda no Mapa 1, percebemos uma modificação nos discursos sobre as *diferenças*. O simples “tolerar”, expressão comum nas narrativas da turma, nos primeiros encontros, modificou-se para uma compreensão do papel dos professores e da escola na reprodução e,

⁷ A utilização do mapa foi permitida pelos/as acadêmicos/as, mediante assinatura de um termo de consentimento.

principalmente, na construção das diferenças, desigualdades e hierarquizações. Em se tratando de professores e professoras que, muito em breve, atuarão na educação básica, essa tomada de consciência quanto aos processos de construção das diferenças pode contribuir para uma prática pedagógica que desnaturalize as “verdades”, questione e desestabilize a norma, abrindo espaço para um ensino de História mais plural.



Mapa 2 – Elaborado pelos acadêmicos/as Jodiel, Maria Eduarda e Sheldon.

O mapa 2 é mais um exemplo de como os acadêmicos e acadêmicas compreenderam e construíram observações e conhecimentos sobre as discussões feitas a partir do texto de Louro (2014). A percepção que esses três acadêmicos/as tiveram sobre do papel da linguagem merece destaque, pois, segundo eles/a: “A escola, delimitando espaços, produz códigos (normas) que são transmitidos e criados pela linguagem que produz discursos racistas, homofóbicos e sexistas”.

Esse mesmo espaço escolar tem sua substancial responsabilidade na produção de desigualdades, distinções e hierarquias. Segundo o mapa 2, a escola delimita os espaços dos indivíduos com base em uma construção estereotipada das identidades de gênero.

O parágrafo-padrão, elaborado coletivamente como conclusão dessa atividade/discussão, sintetiza as percepções assimiladas pelas acadêmicas e acadêmicos sobre as temáticas de gênero e sexualidade:

A escola produz distinções que segregam estudantes, hierarquizam sujeitos e constroem desigualdades de gênero e orientações sexuais. O processo de ensino e de aprendizagem institui os binarismos sociais por meio de conceitos dogmatizados, transmitidos pela linguagem em discursos que podem ser sexistas, homofóbicos e/ou racistas. Somado a isso, a partir do currículo escolar, normas padronizam indivíduos, estigmatizando-os, ou seja, construindo, ocultando e negando as diferenças. Portanto, o desafio está posto: o ensino de História tem a possibilidade de criar os mecanismos para a problematização da conformidade do 'natural.

Em suma, os/as acadêmicos/as compreenderam que na escola estão presentes as relações de poder, mas, já não mais resumidas no simples silenciamento, envolvendo mecanismos complexos e sutis de construção e fixação das diferenças pelos discursos veiculados na/pela escola. Assim, as respostas dos/as acadêmicos/as ao questionário e durante as interações na disciplina, subsidiaram o enfoque deste artigo, identificando questões que devem ser problematizadas em um curso de formação inicial de professores de História.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O cenário atual exige da escola uma atualização e reflexão crítica constante sobre sua prática para a formação de sujeitos com uma visão mais plural do mundo. O professor contemporâneo deve lidar com novos paradigmas, novas formas de pensar e produzir conhecimento, baseando-se na educação libertadora, problematizadora, que valoriza as diferenças. Nesse sentido, as temáticas transversais sobre “sexualidade(s)” têm ocupado a produção de inúmeros/as teóricos/as *queer*, que defendem a sua importância na formação de agentes transformadores.

É necessário compreender que a forma como percebemos o mundo hoje, como organizamos nossos desejos, nossas sexualidades etc., são produtos que possuem uma história, e uma história que interessa!

Unido a essas leituras, a experiência de debate que realizamos na turma do segundo período do curso de Licenciatura em História, foi fundamental para a percepção da importância da inclusão e do debate desses temas em um curso de formação de professores. O mundo sem preconceitos passa por professores que sejam capazes de discutir questões importantes sobre sexualidade nas escolas.

Por meio das atividades pedagógicas realizadas na disciplina, os/as acadêmicos/as compreenderam que na escola estão presentes as relações de poder, mas, não mais resumidas ao simples silenciamento, envolvendo mecanismos complexos e sutis de construção e fixação das diferenças pelos discursos veiculados na/pela escola. Nesse sentido, percebemos o papel que a História e a educação podem desempenhar, possuindo potencialidades de desestabilizar e problematizar o “natural” e o “normal” socialmente impostos.

No cenário decorrente dessa problematização, as categorias e polarizações usadas para hierarquizar e, historicamente, excluir e negar espaços a determinados grupos, serão compreendidas como transitórias, questionadas como produtos de um contexto e desnaturalizadas. A sociedade que emergirá, então, pautar-se-á pela liberdade e a possibilidade de uma expressão livre, sem normatizações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **LDB (1996)**. Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 22 abr. 2014.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**/ Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRULON, Bruno. Normatizar para normalizar: uma análise *queer* dos regimes de normalidade da historiografia contemporânea da homossexualidade. In: SOUZA NETO, Miguel Rodrigues de; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. **História e Teoria Queer**. Salvador, BA: Editora Devires, 2018. p. 47-76.

LOPES, Fábio Henrique. Cisgeneridade e historiografia: um debate necessário. In: SOUZA NETO, Miguel Rodrigues de; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. **História e Teoria Queer**. Salvador, BA: Editora Devires, 2018. p.77-100.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

_____. **Um corpo estranho**: ensaios sobre sexualidade e teoria queer. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

MISKOLCI, Richard. **Teoria Queer**: um aprendizado pela diferença. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2012.

VERAS, Elias Ferreira; PEDRO, Joana Maria. Outras História de Clio: escrita da história e homossexualidade no Brasil. In: SOUSA NETO, Miguel Rodrigues de; GOMES, Aguinaldo Rodrigues. **História e Teoria Queer**. Salvador, BA: Editora Devires, 2018. p.123-142.