

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DE HISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA – IES ASSOCIADA
UFRGS

Priscila Spindler Corrêa Nunes

Gênero e sexualidade nas aulas de História: composições para um currículo
antinormativo



Porto Alegre

2020

Priscila Spindler Corrêa Nunes

Gênero e sexualidade nas aulas de História: Composições para um currículo
antinormativo



Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado Profissional em Ensino de
História PROF HISTÓRIA da
Universidade do Rio Grande do Sul
(UFRGS) como requisito para obtenção
do título de mestra em Ensino de
História

Linha de pesquisa: Saberes Históricos
no Espaço Escolar.

Orientador: Dr. Fernando Seffner

Porto Alegre

2020

CIP - Catalogação na Publicação

Nunes, Priscila Spindler Corrêa
Gênero e sexualidade nas aulas de História:
composições para um currículo antinormativo / Priscila
Spindler Corrêa Nunes. -- 2020.
183 f.
Orientador: Fernando Seffner.

Dissertação (Mestrado Profissional) -- Universidade
Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e
Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino
de História, Porto Alegre, BR-RS, 2020.

1. Ensino de História. 2. Currículo antinormativo.
3. Transexualidade. 4. Pedagogia Queer. I. Seffner,
Fernando, orient. II. Título.

Priscila Spindler Corrêa Nunes

**Gênero e sexualidade nas aulas de História: Composições para um currículo
*antinormativo***

Dissertação apresentada ao Programa
Mestrado Profissional em Ensino de
História PROF HISTÓRIA da
Universidade do Rio Grande do Sul
(UFRGS) como requisito para obtenção
do título de mestra em Ensino de
História

Aprovada em 09 de junho de 2020

Prof. Dr. Fernando Seffner – Orientador

Prof. Dr. Benito Bisso Schmidt – UFRGS

Profa. Dra. Cristiani Bereta da Silva - UDESC

Profa. Ma. Lauri Miranda Silva - UFRGS

Prof. Dr. Nilton Mullet Pereira - UFRGS

A Raul e Fernando, meus amores.

AGRADECIMENTOS

Quero agradecer, primeiramente, ao Presidente Lula e a Presidenta Dilma, por terem dado a oportunidade de uma filha de empregada doméstica e um operário ter conseguido chegar até aqui. Políticas Públicas nesse país tão desigual, fazem toda a diferença na vida das pessoas.

Agradecer a CAPES, por ter proporcionado uma formação com mais tranquilidade financeira através da Bolsa, que foi tão essencial em muitos momentos.

Agradeço imensamente o meu orientador e amigo Fernando Seffner por ter acompanhado essa pesquisa desde 2017, com tanta dedicação, afeto e sensibilidade. Em vários momentos difíceis desse caminho, encontrei força nessa orientação que sempre acalmou minha ansiedade.

Quero agradecer aos meus professores do ProfHistória, por tanto aprendizado, tanta sensibilidade, em especial aos/às professores/as Caroline Pacievitch, Carmem Gil, Nilton Pereira e Fernando Seffner que me ensinaram tanto sobre o ensino de História e me fizeram me apaixonar por esse campo. Também agradecer aos/às professores/as Mara Cristina Rodrigues, Natália Pietra e Arthur D'Ávila por todas as reflexões durante as disciplinas do ProfHistória. Assim, como quero agradecer aos meus colegas de aula por todas as trocas e aprendizagens. Agradeço também ao professor Benito Schmidt que me deu a oportunidade de aprender tanto com o grupo CLOSE e aos meus e minhas colegas de grupo pelas trocas significativas. Agradeço também aos/às colegas do grupo de estudos do GEERGE, orientandos/as do professor Seffner, nossas discussões foram fundamentais para o embasamento teórico dessa dissertação.

Quero agradecer a banca de qualificação, os professores Nilton e Benito com seus comentários, arguições e referências me auxiliaram muito nas decisões e nos caminhos que essa pesquisa seguiu. Quero também agradecer a banca de defesa por aceitarem o convite e pela leitura atenta em tempos tão difíceis como esse que estamos passando.

Agradeço ao TransENEM por terem acolhido a minha pesquisa e por aprender tanto com os/as professores/as e os alunos. Principalmente ao Caio, Hariagi e Alana, os profs incríveis de História.

Quero agradecer a minha escola por ser um estímulo na busca dos sonhos e de ser uma incentivadora para os nossos estudos. A minha equipe diretiva, Ana, Gaby, Cíntia e Gis, muito obrigada pela liberdade de ensinar em e para os Direitos Humanos e aos meus e as minhas colegas agradeço por todos os debates e desabafos para que tenhamos uma escola cada vez melhor, pública e de qualidade, mesmo em tempos tenebrosos.

Quero agradecer aos meus pais por tanto esforço e dedicação, principalmente a minha mãe, muitas vezes estávamos sozinhas e... conseguimos mãe. E, durante esses anos de mestrado agradecer a minha rede de apoio porque sem elas/es não conseguiria participar de tudo que me foi proporcionado nesses dois anos, como seminários, congressos e formações. A minha rede de apoio meu muito obrigada por tudo, ao meu pai Roberto, a minha mãe Eloci, a minha cunhada Ana Paula e minha sobrinha Rafaela, sem vocês nada disso seria possível. Amo vocês.

E, por fim e mais importante, quero agradecer ao meu marido e ao meu filho. Fernando, companheiro de lutas, estudos e cuidados com o Raul. Agradeço por ser meu abrigo e fortaleza nos momentos mais difíceis que passamos nesses último dois anos, e não foram poucos. Por estar sempre ao meu lado na luta por uma educação e um ensino de História melhores, na luta por um mundo melhor para o nosso filho. Agradeço por me ouvir, por ler atentamente esse trabalho e por debater quando eu precisava. Te amo. Obrigada. Agradeço também ao meu filho Raul, que me fez mais forte e mais humana. Te amo infinitamente. Obrigada.

Colorir

Faltará tinta

No dia que o céu for livre

Pra todos serem o que são

*Cobertos pelo sol, sem nenhum tipo de
opressão*

Faltará nomes

Pra descrever o mundo sem as misérias

O que sentimos, o que nos tornamos

O novo ser sem medo de viver

Faltará a falta que nos entristece

Que hoje enche o peito de vazio e fumaça

Não faltará amor, não faltará sonhos

O novo mundo se abrirá para o futuro

Onde o presente dominará o passado

E nossos corações enfim serão salvos

(Virgínia Guitzel)

[...] Quero que vocês contem uma história das margens, das superfícies, dos desvios, dos furos, dos excessos. E que aprendam com cada história contada, com cada encontro que tenham com cada aluno e aluna [...]

Eis a razão pela qual temos e precisamos de aulas de História. Não apenas de tolices como linhas de tempo, causas, significações, processos, nomes, datas – ainda que necessárias - são estabilidades que não oferecem nenhum risco. Mas, tudo o que precisamos hoje, mais do que nunca, é aceitar os riscos de expansão da vida, prá produzir outros mundos possíveis, numa época em que tudo parece ser o mesmo e que os limites parecem ser tão grandes que até dar aulas de história parece difícil. Ultrapassar os limites da própria História contada e narrada: eis o que fazem professores de História.

É isso o que aprendemos. E é isso o que me parece vocês irão querer que seus alunos aprendam.

A aula de História é risco. É problematização. É guerra. Afinal, são em salas de aula de História que as coisas adquirem sua inapelável provisoriedade [...]

Uma aula de história é uma guerra pela existência.

Ela faz brilhar, ao invés de apagar; deixa falar ao invés de tolher; escuta ao invés de calar; brinca ao invés de gritar; joga ao invés de metrificar; desvia ao invés de seguir em linha reta.

Contar histórias desde estudos rigorosos feitos pelos conceitos; que nunca se esquiva de um problema historiográfico, deixando que escorram pelas linhas da sala de aula [...]

[...] o currículo, é mais do que essa História narrada e disciplinada. É excesso em relação à História. Transborda a História. Transforma a História. Contesta a História. E insere na sala de aula tempos não narrados: A Terra Sem Males dos Guarani; o sonho dos Yanomami; os tambores do batuque; as Heloissas de todas as Idades médias. Forças não formadas; potência, apenas potência em puro estado de vir a ser. Fluxo contínuo. Turbilhão de forças que fazem criar.

[...] Um currículo não binário; um currículo não moral; um currículo para as histórias que ainda haveremos de contar, dos passados que ainda haveremos de inventar. Histórias e passados sem referência, sem modelos, sem padrões, simplesmente histórias e passados de pessoas que vivem o misto da vida.

Vocês são Professoras e Professores de História, feitos de sangue e magia; de carnes e sonhos; de Cronos e Aion; de identidades e de um vazio sempre à espreita para poder contemplar a “eterna novidade do mundo”.

Espero que vocês sejam feitos também de sonho e que ainda guardem aí (no coração) a utopia de um mundo estranho a este presente terrificante que vivemos hoje. Nestes tempos bem difíceis a aula de História, ao pensar de uma só vez o fato e o valor, abre o desarrazoado, simples e singelo sonho de se ter apenas um futuro [...]

Continuaremos Caminhando e Cantando e seguindo a canção, somos todos iguais braços dados ou não, porque a guerra só está começando e a Resistência/ Revolução ainda é um acontecimento vivo.

(Nilton Mullet Pereira – Discurso de Formatura do curso de História – 24 de janeiro de 2020).

RESUMO

A pesquisa investiga modos e possibilidades de construir um currículo de História com disposição *antinormativa*. A disposição *antinormativa* vem das leituras e teorizações queer, em particular aquelas que problematizam o conceito de norma. O currículo *antinormativo* é o que explora as fissuras e as entrelinhas do currículo tradicional. Foram escolhidos gênero e sexualidade como marcadores para ajudar a pensar e produzir um ensino de História com essa disposição. Dessa forma, a pesquisa opera com a análise dos conceitos de heteronormatividade e cisnormatividade, trabalhando com as teorizações queer, ou um pensar queer, que envolvem constante questionamento da norma em torno do currículo e da escola. Esta investigação é feita a partir de um questionário realizado com alunes trans*, não-binárias e LGBTQIA+ do coletivo TransENEM de Porto Alegre, relatando suas trajetórias escolares. Assim como, das observações realizadas na assembleia, aula inaugural e formação de professores do mesmo coletivo. Ainda, a pesquisa analisa as experiências em sala de aula dessa professora-observadora-pesquisadora. As experiências desses/as estudantes auxilia na abordagem de gênero e sexualidade nas aulas de História, com o objetivo de entender o que o ensino de História pode fazer para que esses/as estudantes sintam-se pertencentes e representados/as nas aulas e para que a escola seja um ambiente em que as/os alunas/os trans* possam estar sem que isso seja um sofrimento. E, da mesma forma, para que alunos/as cisgêneros/as saibam que existem outras representações de feminilidades e masculinidades, convivendo de maneira respeitosa com seus/as demais colegas. A pesquisa se utiliza de vários instrumentos conceituais para subsidiar as propostas de um currículo com disposição *antinormativa* para serem usadas nas aulas de História da educação básica, aproximando, assim, o currículo de História de uma educação em e para os Direitos Humanos, pois se identifica com os princípios da dignidade humana, a igualdade de direitos, o reconhecimento e a valorização das diferenças e das diversidades.

Palavras-chave: Ensino de História; Currículo antinormativo; Transexualidade, Pedagogia queer.

ABSTRACT

The research investigates ways and possibilities of constructing a history curriculum with an *anti-normative* disposition. The *anti-normative* disposition comes from queer readings and theorizations, in particular those that problematize the concept of norm. The *anti-normative* curriculum is what explores the fissures and leading of the traditional curriculum. Gender and sexuality were chosen as markers to help think and produce history teaching with that disposition. Thus, the research operates with the analysis of the concepts of heteronormativity and cisnormativity, working with queer theorizations, or a queer thinking, that involve constant questioning of the norm around the curriculum and the school. This investigation is based on a questionnaire carried out with trans*, non-binary and LGBTQIA+ students from the TransENEM collective, from Porto Alegre, reporting their school trajectories. As well as, from the observations made at the assembly, inaugural class and training of teachers of the same collective. The research analyzes the classroom experiences of this teacher-observer-researcher. The experiences of these students help to approach gender and sexuality in History classes, in order to understand what history teaching can do to make these students feel belonging and represented in class and for the school to be an environment in which trans* students can be without suffering. And, in the same way, so that cisgender students know that there are other representations of femininities and masculinities, living in a respectful way with their other colleagues. The research uses several conceptual instruments to support the proposals of a curriculum with an anti-normative disposition to be used in History classes of basic education, thus bringing the History curriculum closer to an education in and for Human Rights, because it is identified with the principles of human dignity, equal rights, recognition and appreciation of differences and diversities.

Key Words: History Teaching; anti-normative curriculum; Transsexuality; queer pedagogy.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1 ESCOLA: ENTRE CONCEITOS, INOVAÇÃO E TRADIÇÃO.....	17
1.1 Experiência, currículo e norma	17
1.2 Escola entre a Tradição e a Inovação.....	22
2 DIÁLOGOS COM A METODOLOGIA E COM OUTRAS PESQUISAS	27
2.1 Abordagem metodológica.....	27
2.2 Trajetórias escolares de pessoas trans*: Diálogos com pesquisas e mídias ...	29
3 ENSINO DE HISTÓRIA	35
3.1 A História do ensino de História dos Projetos Estatais	35
3.2 O lugar do gênero e da sexualidade no ensino de História	40
3.3 Democracia e ensino de História: educação em e para os Direitos Humanos	43
3.4 Liberdades democráticas fragilizadas e escolhas políticas na BNCC	51
4 VIVÊNCIAS TRANS* NA ESCOLA: MINHAS FONTES PARA UM CURRÍCULO ANTINORMATIVO	60
4.1 Direitos das pessoas trans*	60
4.2 Um currículo antinormativo: TransENEM POA	63
4.3 Currículo de História com disposição antinormativa: TransENEM POA....	72
4.4 Trajetórias e experiências escolares dos alunos do TransENEM POA.....	78
5 EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO: TECENDO AS MINHAS AULAS	87
6 CURRÍCULO ANTINORMATIVO: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DAS E NAS FISSURAS	95
6.1 Teoria do Currículo	95
6.2 Pedagogia queer e o Ensino de História.....	100
6.3 O que se espera de uma aula de história com disposição antinormativa.....	102
7 CONCEITOS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA UM CURRÍCULO DE HISTÓRIA ANTINORMATIVO	110
7.1 A linguagem como instrumento político	110
7.2 Norma, Heteronormatividade e Cisnormatividade	115
7.3 Gênero/Sexo.....	124
7.4 Corpo.....	129
7.5 Transexualidade	132
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	136

REFERÊNCIAS.....	144
APÊNDICES.....	156
ANEXOS.....	161

INTRODUÇÃO

*“Brasil, meu nego
Deixa eu te contar
A história que a história não conta
O avesso do mesmo lugar
Na luta é que a gente se encontra”
(Samba enredo da escola de
samba Mangueira – 2019)*

Meu interesse pela produção de aulas que não estivessem apenas relacionadas aos padrões europeizados, cisnormativos e heteronormativos¹ iniciou desde a graduação de História. Tive a esperança e o desejo de ser uma professora diferente daqueles/as² que tive durante o ensino escolar. E, também me inspirar naqueles/as que fizeram tanta diferença na minha vida, aqueles/as que me fizeram pensar e sonhar que eu poderia mudar o mundo, que eu poderia cursar uma universidade apesar de todos os entraves me dizendo o contrário.

Meu sonho era fazer a diferença na vida dos/as meus/as alunos/as, contar a história que “a História não conta”³, onde existissem heróis e heroínas negros/as, mulheres poderosas, pessoas LGBTQIA+ no passado, enfim, que não fosse a história de homens, brancos, cisgênero e heterossexuais apenas. Assim, desde que minha carreira começou, há 11 anos, tenho tentado seguir esses passos, a saber, de um currículo que fosse capaz de dar conta da história das pessoas. Não com a intenção de “dar voz” aos grupos marginalizados, porque sei que as minorias em direitos, há muito tempo, vêm lutando pelos seus espaços e podem dar voz a si mesmas. As pessoas têm o seu lugar de fala, que é de uma importantíssima contribuição para que todos/as os/as professores/as possam tratar de assuntos que não fazem parte de um currículo tradicional do ensino de História. Com o objetivo de, como professora da educação básica, ter a capacidade de trabalhar com a diversidade e a diferença dentro da minha sala de aula, sem excluir ninguém. Trabalhar com a diversidade e a diferença, não significa apenas inclusão, mas

¹ A cisnormatividade ou normatividade cisgênera está de acordo com a identidade de gênero cis. Instituições são desenvolvidas na sociedade a partir da naturalização da identidade cisgênera. (VERGUEIRO, 2015). A Heteronormatividade é a naturalização da heterossexualidade e do mesmo modo as instituições são desenvolvidas a partir dessa sexualidade (MISKOLCI, 2009). Esses conceitos serão melhor desenvolvidos no capítulo 5 dessa dissertação.

² No decorrer dessa dissertação usarei os pronomes, substantivos e advérbios no gênero feminino e no masculino sempre, através das estruturas disjuntivas, assim como, usarei a generificação gramatical “e” (por exemplo, alunes) em alguns momentos. Sei que essa linguagem não faz parte da língua portuguesa culta, contudo, creio na linguagem como um instrumento político, passível de questionamento e problematização, por isso decidi por não ocultar o gênero feminino e não-binário.

³ Tema da Escola de Samba Mangueira 2019 https://www.youtube.com/watch?v=7SObzDOug_A
Acessado em 03 de abr. de 2019.

questionar a norma, significa problematizar porque algumas histórias são narradas e outras não. Significa perturbar as hierarquias, quem é incluído não é incluído para ser normatizado, mas para perturbar o estado de coisas que ali havia e que lhe proibia a inclusão.

Nos últimos anos, tenho pensado em aulas de história em relação aos temas de gênero e sexualidade. Assim, o tema da minha pesquisa é o currículo de História *antinormativo* a partir das trajetórias escolares de pessoas não-binárias, transexuais, transgêneras e travestis, ou simplesmente trans*. Utilizaremos o termo trans*, conforme João Manuel de Oliveira:

Recorremos à ideia de trans*, esboçada por Lucas Platero (2014), como um conceito amplo para incluir identificações, identidades e expressões de gênero transexuais, transgênero e trans, travesti, etc., pensadas de forma heterogênea, múltipla e não forçosamente adstritas ao binarismo de sexo e de gênero. Então este trans* é um signo de multiplicidade que percorre todo o espectro do gênero: um trans* que inclui simultaneamente as especificidades trans* (travestis no contexto latino-americano, transgênero, transexuais, entre outras) mas também outras formas de se colocar para lá do binarismo de gênero (genderfuck, genderqueer, queer, não binárias, entre outras) (OLIVEIRA, 2018, p. 10).

A justificativa para o interesse nesse tema de pesquisa foi ter um aluno de apenas sete anos de idade (hoje tem 13), que não se comportava de acordo com a norma, pois apresentava-se no feminino e em diversas situações no cotidiano escolar não se portava de acordo com a masculinidade esperada, ou seja, estava fora da norma.

Passei a observar mais o aluno, e percebi que suas amizades, com quem ele se relacionava na escola, eram somente meninas, e que suas brincadeiras eram as consideradas de meninas, como brincar de Barbie, fazer roupas para as bonecas⁴. O aluno nunca fazia a fila com os meninos, sempre com as meninas. Quando tinha algum tipo de apresentação na escola, dia das mães, natal, enfim, muitas vezes, as professoras separam as coreografias entre os meninos e as meninas. O aluno nunca fez a coreografia dos meninos, fazia com as meninas. Perguntei para as outras professoras se o aluno sempre se comportou dessa maneira e se esse tipo de comportamento era apresentado desde o 1º ano, e todas me responderam que sim, e me apresentaram alguns relatos que pareciam inusitados. Como quando um dia uma professora estava cuidando da convivência (recreio depois do almoço) e disse que viu as meninas do 2º ano brigando com o aluno, foi intervir

⁴ Não quero parecer nessa apresentação sexista, pois tenho claramente comigo que não existem brincadeiras de meninos e de meninas. Apresento algumas situações para que os leitores consigam compreender porque o aluno em questão me chamou a atenção por estar fora da norma.

e saber o que tinha acontecido, era ele que já tinha sido a princesa várias vezes e não deixava nenhuma delas serem. Outro relato da professora de Educação Física foi um dia em que ele estava triste porque não podia vir de saia para a escola, a professora perguntou: “Por que não?” E ele respondeu: “Porque hoje tem Educação Física”. A resposta não foi porque menino não usa saia, ou porque alguém na casa dele não o deixava usar saia, foi porque não se pode praticar esporte de saia. Outra professora contou que um dia disse a ele: “Como tu estás gato” (o aluno adora elogiar as professoras e suas roupas, é muito observador, então, fazemos o mesmo com ele) e ele respondeu: “Obrigado, mas é gata professora”.⁵

Além do interesse pessoal em conhecer mais as trajetórias escolares de pessoas trans*, pois acreditava ter uma aluna trans*, também passei a ter um interesse social em manter pessoas trans* na educação básica, pois acredito que a educação tem um papel transformador na vida das pessoas. A independência e a emancipação pessoal parte de ter a oportunidade e o acesso à uma educação de qualidade e afetuosa.

Desse modo, os objetivos dessa pesquisa é saber as trajetórias escolares de outros/as alunos/as trans* e como eles/as se sentem em relação aos conteúdos abordados em sala de aula. Para que consigamos fazer com que todos, todas e todes sintam-se representados nas aulas de História. E, ainda, conseguir colaborar para construir uma escola, onde os/as alunos/as possam estar sem que isso seja um sofrimento. Problematizar, questionar, debater que o que é considerado norma e colocar em xeque as construções das instituições cisheteronormativas.

A metodologia dessa dissertação está inserida na teoria pós-crítica⁶. Utilizando a metodologia queer e a bricolagem como modo investigativo. A metodologia queer, pois permite à pesquisadora misturar métodos e procedimentos para a abordagem dos objetos de pesquisa, nos colocando em uma posição questionadora do que é aceito como método científico (REIS, 2012). A bricolagem nos permite coletar e juntar todas as informações

⁵ Nesse relato, continuo a usar o pronome de tratamento masculino porque, atualmente, o aluno está no 7º ano do Ensino Fundamental, ainda utiliza o seu nome e não o nome social, e não reivindicou ainda o uso do banheiro feminino, enfim, a escola, a família e a sociedade ainda o leem como menino.

⁶ Entendemos a metodologia pós-crítica como a tentativa de horizontalização dos “diferentes”, colocando todas as representações sexuais, identidades de gênero e raça no mesmo patamar. Diferente da teoria crítica que pensa na inclusão dos excluídos, a teoria pós-crítica pensa em questionar o porquê há hierarquizações dos grupos sociais. Conforme Marlucy Paraíso: “Juntamo-nos, em nossas investigações, a todos esses/as “diferentes” e buscamos maneiras de encontrar/formular linguagens no território da pesquisa educacional para abordar as suas lutas, seus saberes e suas experiências” (PARAÍSO, 2012, p. 26/27).

disponíveis sobre nosso objeto de pesquisa, recortando, colando e criando novas narrativas. Conforme Paraíso:

Trabalhar com metodologias pós-críticas movimentarmo-nos constantemente para olharmos qualquer currículo, qualquer discurso como uma invenção. Isso instiga-nos a fazer outras invenções e a ‘pensar o impensado’ nesse território” (PARAÍSO, 2012, p. 42).

Para investigar modos e possibilidades de construção de um currículo de História *antinormativo* foram utilizadas observações de assembleias, aula inaugural e formação de professores/as do coletivo TransENEM⁷. Além disso, foram analisados os questionários realizados com os/as/es estudantes do TransENEM do segundo semestre de 2019.

Também analisei minhas experiências nessa dissertação, que têm várias costuras com a minha trajetória teórica, pois uma não está distante da outra. Para discutir, analisar e problematizar minhas experiências enquanto professora-observadora-pesquisadora parto de variadas leituras históricas, filosóficas e pedagógicas, que também me acompanharam nesse trabalho. Assim, no decorrer dessa pesquisa haverá um entrelaçamento das experiências, como professora, observadora e pesquisadora, na tentativa de tecer novas formas de ver e fazer um currículo de História.

De modo coadjuvante, também analisamos dissertações de mestrado e teses de doutorado que já trataram sobre o tema transexualidade, travestilidade e transgeneridade, e ainda, depoimentos de youtubers trans* em canais do *youtube* e em programas de televisão, filmes e literatura.

A minha dissertação não apresenta uma análise de sequência didática aplicada aos meus alunos e minhas alunas. A minha pesquisa é a dimensão propositiva, abordando modos e possibilidades de construção de um currículo *antinormativo*. Pretendendo dar consistência política e teórica ao ensino de História em relação à gênero e sexualidade, especificamente, em relação aos corpos trans*.

Para isso, no primeiro capítulo apresento os conceitos que serão abordados ao longo dessa dissertação, experiência, currículo e ensino de História como resistência. Discuto, também, as disputas ideológicas e políticas na escola, utilizando principalmente a filósofa Hannah Arendt para entender esse ambiente como um espaço que está entre a tradição e a inovação, entre a norma e a antinorma.

⁷ Curso popular preparatório para o ENEM direcionado para as pessoas LGBTQIA+ em Porto Alegre, tendo como sede o IFRS.

No segundo capítulo, apresento a abordagem metodológica dessa pesquisa e debato trabalhos que já foram realizados com essa temática na Educação e no ensino de História. E, também, analiso alguns debates realizados em relação aos vídeos de *youtubers* trans*, filmes, documentários e literatura.

O terceiro capítulo aborda uma breve história do ensino de história, mostrando suas diferentes fases, assim como, as fissuras dessa disciplina escolar ao longo do tempo. Além disso, faz um entrecruzamento entre o ensino de História e as relações de gênero e sexualidade. Trabalho, também, com a ideia de que o ensino de História que aborde temas de gênero e sexualidade está inserido em um programa de educação em e para os Direitos Humanos, e isso só é possível em ambientes democráticos, utilizando o conceito de democracia, principalmente, a partir das leituras de Chantal Mouffe e Laclau. Por fim, apresento as fragilidades democráticas que se apresentam nesses últimos anos, utilizando as questões de gênero e sexualidade como uma estratégia para gerar uma ansiedade moral.

No quarto capítulo analiso e discuto as minhas fontes de pesquisa. As observações das aulas de História do curso popular preparatório TransENEM, as observações da assembleia e formação de professores, assim como, observações da aula inaugural. Ainda, analiso o questionário realizado com os/as/es alunos/as/es do TransENEM do segundo semestre do ano de 2019.

No quinto capítulo apresento a escola na qual trabalho e os documentos e projetos que desenvolvemos no coletivo para que tenhamos uma escola que esteja alinhada à uma educação em e para os Direitos Humanos. Analiso, também, minhas experiências enquanto professora-observadora-pesquisadora da educação básica e os momentos em que foram produzidas fissuras no currículo tradicional, momentos em que os/as próprios/as sujeitos/as da experiência se insurgem contra a normalidade, revelando e abrindo espaço para o *antinormativo*, ou seja, aulas de história em que gênero e sexualidade não eram o tema central, mas acabaram se inserindo pelo devir que uma aula de história tem e deve ter.

No sexto capítulo discutimos a teoria do currículo e as disputas políticas em relação a ele no ambiente escolar e na sociedade, embasados principalmente na pedagogia queer e no ensino de história como campo de pesquisa. Por fim, nesse capítulo, faço um debate teórico acerca do que se espera de uma aula de história a partir de um currículo com disposição *antinormativa*, uma aula capaz de resistir e criar possibilidades de novos jeitos de pensamento e vida mesmo sob ataque.

No sétimo capítulo dessa dissertação elaboro uma espécie de lista de conceitos fundamentais para compor uma aula de História com disposição *antinormativa* embasadas nas categorias de gênero e sexualidade alinhados ao transfeminismo.

Nas considerações finais, retomo os principais conceitos dessa pesquisa, além de tecer relações com as teorias, metodologias e experiências na área em que atuo, vislumbrando um currículo que seja rebelde, insurgente, subversivo e *antinormativo*⁸, refletindo e redefinindo possibilidades de (r)existência no atual contexto brasileiro.

Os resultados dessa pesquisa apontam que para que tenhamos a possibilidade de um currículo de História com disposição *antinormativa*, necessitamos de formação de professores em relação à gênero e sexualidade, desmistificando preconceitos. Além disso, indicam que um currículo antinormativo inicia pelo respeito, acolhimento e afeto. Também, a pesquisa demonstra que a inclusão apenas de pessoas trans* nas aulas e nos debates não são suficientes para gerar um ambiente de respeito e de acolhimento. Para isso, há a necessidade também de formar professores capazes de acolher e manter os/as/es alunos/as/es na escola, respeitando às suas trajetórias e experiências.

Dessa forma, um currículo de História com disposição antinormativa, coloca em questionamento a norma e as hierarquizações de identidade de gênero e orientação sexual. Criando a possibilidade de narrar e inventar novas histórias.

⁸ Usei no resumo e na introdução a palavra antinormativo em itálico para apontar a criação de um conceito para o currículo de História, a saber, o currículo antinormativo. Contudo, como é uma palavra que faz parte da língua portuguesa, ou seja, é uma palavra que existe, então, a partir do capítulo 1, não a usarei mais em itálico.

1 ESCOLA: ENTRE CONCEITOS, INOVAÇÃO E TRADIÇÃO

(...) Mas vocês, quando chegar o tempo
em que o homem seja amigo do homem,
pensem em nós
com um pouco de compreensão.
(Aos que virão depois de nós, Bertold Brecht)

1.1 Experiência, currículo e norma

Segundo Walter Benjamin, a experiência somente ocorre na coletividade. Para haver experiência é necessário alguém capaz de contar/narrar uma história e um/a ouvinte que também possa ouvi-lo/a com qualidade para depois emitir aos demais aquela experiência.

O narrador torna aquilo que narra experiência ao contar suas histórias - desde a fonte de onde coletou suas histórias até o ouvinte receptor do que é comunicado e, ao mesmo tempo mais um emissor em potencial. A narração é um processo coletivo, pois exige troca entre sujeitos, é resultado de uma troca (MEINERZ, 2008, p. 40)

Dessa forma para existir experiência deve ter alguém que narre e alguém que escute, é apenas nessa troca que existe experiência. A experiência é um elo que nos vincula ao passado e a tudo que pertence a ele enquanto patrimônio sócio-histórico cultural (MEINERZ, 2008). Segundo Andreia Meinerz *Erfahrung* é o conhecimento obtido através de uma experiência que se acumula, que se prolonga, que se desdobra, como em uma viagem (*fahren*).

Penso que as aulas, falando mais especificamente das aulas de História, podem ser essas experiências definidas por Benjamin, uma troca coletiva, prolongada, desdobrada e que elas só existem se forem coletivas, se houver uma troca em que faça sentido para ambos, professores/as e alunos/as, “experenciar [...] significa construir, partilhar, recuperar sentidos sobre a própria existência no mundo” (REBUÁ, 2017, p. 36).

Por isso creio que essa definição de experiência benjaminiana tem um entrecruzamento com essa dissertação, pois esta é desenvolvida a partir das minhas experiências enquanto professora-pesquisadora-observadora em construção, do que tento construir em sala de aula, daquilo que aprendo com meus alunos e minhas alunas, dessa construção coletiva que são as aulas de História. Além disso, fala também das experiências que tenho em relação a outros que não são meus alunos e minhas alunas, mas que tiveram participação na construção dessa dissertação.

Ainda, para Larrosa Bondía, experiência é dar sentido ao que somos e àquilo que nos acontece:

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção [...] requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar aos outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (BONDÍA, 2002, p.24)

Complementando Benjamin, Larrosa Bondía afirma que experiência é o que, de alguma forma, nos toca, que nos gera sentimento, paixão, é aquilo que faz sentido. Assim, experiência não é somente o que nos passa, mas o que é sentido.

As experiências que coloco neste documento são as minhas enquanto professora construída nas minhas aulas em uma escola municipal de Canoas, as experiências enquanto observadora das assembleias, formações de professores e aulas de história do curso popular preparatório TransENEM de Porto Alegre. E, ainda, nesse emaranhado de experiências, aquilo que consegui coletar em filmes, livros, vídeos e afins. As vivências que me tocam, que eu sinto, que são capazes de me fazer refletir, parar, escutar, aprender, que se transformaram em experiências, são as que quero compartilhar. E, também, são a partir dessas experiências, construídas na coletividade, que pretendo escrever sobre um currículo de história que tenha disposição antinormativa, ou seja, um currículo de História que opera nas entrelinhas de um currículo tradicional, que se insurge e consegue a partir das e nas fissuras criar narrativas de *histórias menores*. Deleuze e Parnet (1998) conceituam as fissuras do sistema como *fuga*, entendida por eles/as não como uma renúncia às ações, mas criando uma linha de fuga para fazer um sistema vazar, causar rompimentos: “Criar uma linha de fuga é criar e agir contra um pensamento dogmático [...] nunca consiste em fugir do mundo, mas em causar escoamentos [...]” (SILVA; CHAVES, 2019, p. 1651). Desse modo, o currículo com disposição antinormativa não é um abandono do currículo tradicional, mas pretende romper suas paredes e causar vazamentos.

Muitos colegas, de História e de outras disciplinas já trabalham e desenvolvem seus currículos a partir das fissuras do currículo tradicional. Penso que a inovação dessa pesquisa está relacionada com a sistematização das práticas e com as teorizações políticas

desse trabalho. Essa pesquisa está de mãos dadas com a sala de aula, realizando uma pesquisa teórica aprofundada, sendo capaz de elucidar as vivências de outros colegas professores/as.

Para compreender porque acredito em um currículo de história antinormativo, devo conceituar o que seja norma, que para mim, foi constituída através das leituras foucaultianas. A norma ou a normalização são mecanismos de poder, não apenas controlam ou regulam aqueles que estão à margem da normalidade. A norma é uma estratégia que produz gestos, comportamentos, condutas, subjetividades e discursos.

[...] percebe-se que a noção de norma, para Foucault, não remete às noções de repressão ou exclusão. Normalizar não significa, portanto, impor limites a determinadas condutas. A noção de norma que se esboça nesses cursos remete, ao contrário, à ideia de estados ou situações a partir dos quais, e por meio dos quais, uma tecnologia positiva de poder é possível, de tal forma que normalizar significaria agenciar a produção de condutas esperadas (FONSECA, 2012, p.87/88).

Desse modo, para Foucault, a norma está ligada a uma técnica positiva do poder capaz de produção e não tendo por função determinar o que será excluído, rejeitado ou reprimido. A norma está, de modo inseparavelmente, ligada aos efeitos que ela causa e a sua aplicação, pois ela não existe em si mesma, mas em atuação (PICHETTI, 2014). A aplicação da norma e os seus efeitos se dão através de técnicas de normalização que faz com que pessoas se comportem de determinadas formas, dentro daquilo que foi definido como padrão pela medicina, poder judiciário, religioso, dentre tantas outras pedagogias culturais que reiteram a norma por meio de práticas cotidianas. Então, a norma, interligada com as técnicas de normalização, faz com que pensemos que as existências que não tem o mesmo comportamento padrão, que não se enquadram são anormais, ou *monstros*⁹. Assim, sua existência deve ser corrigida e controlada.

Em relação à História e ao ensino de História, a norma que se constituiu para que fosse transmitida a gerações de pequenos/as cidadãos/ãs, o que se esperava desse ensino era a abordagem dos grandes feitos de homens, brancos, cisgêneros¹⁰,

⁹ Segundo Márcio Alves da Fonseca, “o monstro era um ser que, com sua existência, de algum modo transgredia a ordem natural, a ordem civil e a ordem religiosa [...]. O monstro fazia coexistirem, em um só indivíduo, o sexo masculino e o feminino, o reino humano e o reino animal. Daí ser um sinal de transgressão” (FONSECA, 2012, p. 76).

¹⁰ “Chamamos de cisgênero, ou de “cis”, as pessoas que se identificam com o gênero que lhes foi atribuído quando ao nascimento [...] Denominamos as pessoas não-cisgênero, as que não são identificam com o gênero que lhes foi determinado, como transgênero, ou trans” (JESUS, 2012, p.10).

heterossexuais¹¹, heroicos, que com sua bravura transformaram o mundo de alguma forma. Há muito tempo não se ensina mais esse tipo de História, a dos heróis. Contudo, mesmo com o abandono desse tipo de ensino, continuamos perpetuando uma história masculina, europeizada, então, branca, cisgênera e heterossexual, quando se fala apenas de eventos históricos, sem abordar ou desenvolver a história das pessoas que fizeram parte desses eventos, mulheres, homens, cis e trans*, heteros e homossexuais¹², ricos e pobres, não valorizamos as experiências históricas de diferentes pessoas. Diminuindo a possibilidade de questionar a norma, de questionar aquilo que foi produzido, construído ao longo da História, que faz com que sejamos determinados por um tipo de comportamento, condutas e subjetividades. Para que possamos incluir em nosso cotidiano escolar um currículo com disposição antinormativa, necessitamos questionar a norma e as técnicas de normalização, problematizando-as com nossos/as alunos/as, pois o que é considerado normal também faz parte de um mecanismo de poder.

Benjamin define o conceito de barbárie, em seus ensaios pós primeira guerra mundial, quando afirma que a experiência empobreceu, pois, as pessoas voltavam da guerra sem narrar as histórias, não havia nada para contar. Porém, é essa barbárie que nos mobiliza a olhar para frente e construir uma experiência outra. Assim, esses tempos sombrios em que vivemos com o desmantelamento da educação, perseguição à ciência e censura para com as aulas que tratem de assuntos que não agradam o governo devem potencializar a nossa luta por uma educação democrática, equânime e antinormativa.

Contar trajetórias, historicizá-las e “povoar o presente de fantasmas”¹³ têm vários significados na conjuntura nacional que estamos vivenciando. É um ato de rebeldia contra um sistema que historicamente apagou as histórias de mulheres, negros/as e LGBTQIA+ e, nesse momento, nos ameaça, nos amedronta com seus discursos de ódio escondidos atrás de máscaras de opinião e liberdade de expressão. É fundamental que nesse momento não cedamos a essas ameaças e que continuemos corajosamente com a luta pelo não apagamento das “histórias marginalizadas”.

Um currículo de história que corresponda a essa forma de enxergar a educação deve ser resistente, mas não a resistência reativa contra algo que nos incomoda, a resistência

¹¹ Pessoa que se atrai afetivo-sexualmente por pessoas de gênero diferente daquele com o qual se identifica (JESUS, 2012, p.26).

¹² Pessoa que se atrai afetivo-sexualmente por pessoas de gênero igual àquele com o qual se identifica (JESUS, 2012, p. 26).

¹³ AVILA, Arthur Lima. Povoando o presente de fantasmas”: feridas históricas, passados presentes e as políticas do tempo de uma disciplina. *Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia*, vol. 7 p. 189-209, agosto-dezembro, 2016.

como sentido de potencializar a criação, ou seja, criar, construir, redefinir “novas formas de produzir vida” (PACIEVITCH et al., 2019, p. 1611).

[...] nos tempos atuais, a radicalidade da crítica curricular inclui a ideia não de uma reatividade aos “tempos difíceis”, mas de uma resistência criativa, que faça transbordar o currículo a partir de um estudo do passado, problematizando o presente e criando abertura para novos futuros (PACIEVITCH et al., 2019, p. 1604).

Uma aula de história precisa estar comprometida com a potência da vida, (r)existindo nas entrelinhas do currículo tradicional e buscando outras formas de pensamento que permitam questionar aquilo que foi construído como normal ou como normalidade, demonstrando que todas as formas de vida e pensamento existem.

Entendemos o currículo como um artefato histórico e cultural, um emaranhado de possibilidades, não é uma listagem de conteúdos, mas tudo que compõe o ambiente escolar. A sala de aula, professores/as, alunos/as, a cultura escolar, identidade de gênero, sexualidades, geração, documentos, território e etc., tudo isso é o currículo.

Por entender o currículo como um artefato cultural e histórico, dependente de tudo aquilo que o compõe, a teoria pós-crítica é a que se alinha a essa pesquisa. Dentro da linha pós-crítica, a teoria queer ou a pedagogia queer dá condições de possibilidade para trabalhar com a existências de forma horizontal, não apenas inclusiva. Conforme Silva:

“Pensar *queer* significa questionar, problematizar, contestar todas as formas bem-comportadas de conhecimento e de identidade. A epistemologia *queer* é, nesse sentido, perversa, subversiva, impertinente, irreverente, profana, desrespeitosa” (SILVA, 2007, p. 107).

Assim, um currículo queer se desenvolve como capaz de desestabilizar e abalar as estruturas normativas, questionando e problematizando a norma.

O currículo de História com disposição antinormativa pretende não apenas narrar as histórias das pessoas LGBTQIA+, mas ambiciona debater e desestabilizar a norma nos conteúdos históricos trabalhados. Sendo capaz de construir com os/as/es alunos/as/es uma nova narrativa da própria estruturação dos conhecimentos históricos. Horizontalizando as identidades de gênero e as sexualidades.

Para compreendermos a necessidade de um currículo com disposição antinormativa, precisamos entender como funciona o ambiente escolar, seus desenvolvimentos, suas culturas e funções em relação a reiteração e transgressão à norma.

O próximo tópico abordará esse assunto, como entendemos conceitualmente a escola e a cultura escolar.

1.2 Escola entre a Tradição e a Inovação

O surgimento das escolas no Ocidente, entre os séculos XVI e XVIII, é um elemento que busca suprir a nova imagem da infância e da família deste contexto. A partir do Renascimento iniciam os cuidados com a separação entre adultos e crianças nas classes escolares e a divisão entre os graus de aprendizagem, assumindo essa estrutura mais nítida apenas no século XVII. Historicamente, a instituição escolar surge como meio de disciplinarização dos corpos (FOUCAULT, 1987), ela não se restringe à transmissão de conhecimentos, mas à formação moral. Essa formação moral era ditada pelo contexto em que essas escolas surgiram, assim, serviria para manter o *status quo* através de uma severa vigilância e controle: “A fim de proteger as crianças de ‘más influências’, é proposta uma hierarquia diferente, submetendo-as a severa disciplina, inclusive a castigos corporais” (ARANHA, p. 90, 1996). Assim, as instituições escolares, em princípio, nunca foram lugares de questionamentos e abertos para a reflexão, mas sim espaços de manutenção das regras vigentes da sociedade.

Segundo Hannah Arendt (1997) a adaptação às tradições e à resistência ocorrem concomitantemente na educação, e isso não é algo ruim. Porém, é necessário fazer uma distinção entre a manutenção da norma e das tradições, que para a filósofa não são equivalentes. Quando se diz que a escola é um lugar de manutenção das tradições, não podemos olhar isso com desprezo, como algo a ser modificado e arrancado dos currículos escolares. Manter a tradição, pelo menos segundo Hannah Arendt, é ensinar sobre o mundo, os conhecimentos científicos, políticos, filosóficos, ensinar a pensar reflexivamente, e isso é uma tradição porque vem antes da existência dos estudantes. Já a manutenção da norma ou do *status quo* trata-se da disciplinarização e do uso do controle para manter crianças e jovens em um padrão estabelecido pela sociedade, fruto de uma construção social branca, heterossexual, cisgênera e patriarcal. As escolas brasileiras, que são as que nos interessa analisar, ao longo do tempo têm contribuído para o desenvolvimento das tradições, mas também da norma.

Conforme Junqueira:

[...] historicamente, a escola brasileira estruturou-se a partir de pressupostos tributários de um conjunto de valores, normas e crenças responsável por

reduzir à figura do “outro” (considerado estranho, inferior, pecador, doente, pervertido, criminoso ou contagioso) quem não se sintoniza com os arsenais cujas referências eram (e são) centradas no adulto, masculino, branco, heterossexual, burguês e “saudável”. A escola tornou-se um espaço onde o “currículo em ação” faz rotineiramente circular preconceitos que colocam em movimento discriminações e outras formas de gestão das fronteiras da normalidade (JUNQUEIRA, 2013, p. 482).

A escola marcadamente é um espaço de reprodução da norma. Contudo, há uma relação ambivalente nos espaços escolares em relação à manutenção das tradições e da resistência a mesma. Uma das tarefas da educação é ensinar as crianças a amar o mundo e ter amor pela coletividade: “(...) Qualquer pessoa que se recuse a assumir a responsabilidade coletiva pelo mundo não deveria ter crianças, e é preciso proibi-la de tomar parte de sua educação” (ARENDDT, 1997, p.239). Para isso, as crianças, devem conhecer o mundo que transcende a sua existência, ou seja, conhecendo o mundo em que vivem e as suas tradições, os/as jovens delineiam sua pertença na sociedade que compartilham com outros/as (SHÜTZ, 2016). Um dos lugares onde é apresentado o mundo para as crianças é a escola. É nesse espaço que elas aprenderão sobre as tradições e o passado. Todavia, quando “os novos” vão entrando na escola, as demandas mudam e esse lugar também se transforma com os seus novos ocupantes. Por esse motivo, a escola é o espaço entre a *tradição e a inovação*, pois é nela que se ensina sobre o passado e sobre o mundo, mas são os novos que chegam e inovam esse mesmo espaço para que ele não fique velho e obsoleto, para que ele não fique sem sentido para o contexto no qual ele está inserido. São essas novas demandas, dos novos corpos desejantes que chegam à escola que modificam esse espaço e ao mesmo tempo modificam o seu currículo.

Esses “novos” corpos entrando na escola não são uma novidade, pois esse lugar sempre foi um espaço de resistência à norma, mesmo que seja o local onde reconhecidamente se reproduza os discursos de controle. Podemos utilizar vários exemplos da literatura e de filmes que demonstram o quanto a escola resistia e resiste à norma. Livros como *O Ateneu*¹⁴ de Raul Pompeia, filmes como “*A Sociedade dos poetas mortos*”¹⁵, “*A escola do Rock*”¹⁶, “*O Clube do imperador*”¹⁷, entre tantos outros que abrangem a escola, mostram o quanto esse é um lugar de aprendizado das tradições, mas também das inovações através da resistência de alunos/as e professores/as. Relatos dos/as

¹⁴ <https://www.culturagenial.com/o-ateneu-de-raul-pompeia/> Acesso em 03/04/19.

¹⁵ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-5280/> Acesso em 03/04/19

¹⁶ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-47016/> Acesso em 03/04/19

¹⁷ <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-48219/> Acesso em 03/04/19

nossos/as alunos/as em relação à escola evidenciam que gostam de estar ali, pois, muitas vezes, é o único espaço em que podem ser realmente aquilo que querem ser. Como o menino que leva roupa na mochila para trocar no banheiro, porque usa uma manta e batom. Como a menina que dança funk na escola, mas não pode dançar em casa porque a família é religiosa. Como os primeiros beijos, romances escondidos atrás do prédio, do bar ou de algum lugar que fique longe dos olhares dos/as professores/as e da direção. Relatos que ouvimos porque nós professores/as também fazemos parte dessa *inovação*, também vamos mudando nosso currículo, nossos métodos e, repetidas vezes, somos os *adultos de referência*¹⁸ a quem eles/as confiam os seus segredos e pedem conselhos e, também, porque os/as observamos constantemente em nosso desenvolvimento diário como docentes. É na escola que escutamos, “deus o livre, se minha mãe sonha que eu danço”, “se minha família descobre que beijo menina, me mata”, entre outras frases. É na escola, apesar de todos os problemas que ainda existem com a reprodução da norma, que ainda há resistência, insurgência e insistência por uma transformação.

É na escola que os/as alunos/as aprendem a resistir, através do estudo das *tradições*, a saber, através do conhecimento daqueles/as que vieram antes deles/as, assim como aprendemos a inovar com eles/as, pois com novos corpos, há novas performances, outras demandas, transformações de currículo, de espaço, de tempo. A escola tem buscado a conservação de algumas produções da humanidade e, ao mesmo tempo, buscado uma inovação necessária numa realidade de constante devir (LORIERI, 2012).

Dessa forma a escola é um espaço de *reiteração e transgressão*¹⁹ à norma (PICCHETTI, 2014). Como já mencionado anteriormente, norma é entendida nessa pesquisa através das leituras do filósofo Michel Foucault, como um mecanismo de poder, produzindo comportamentos, subjetividades e discursos, fazendo-nos pensar que outras formas de existência são anormais e, por isso, erradas. A escola, como um ambiente inserido na sociedade, é um local de perpetuação da norma, por esse motivo aqueles corpos que são desviantes acabam, muitas vezes, não se mantendo na escola, pois não de

¹⁸ Adulto de referência aqui entendido, como Fernando Seffner “(...) servidor público que opera a política pública de educação, diferente da educação que se dá em casa” (2016, p.48). *Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação*. Revista Educação Unisinos, volume 20, número 1, jan/abr 2016.

¹⁹ Segundo Yara de Paula Picchetti, em sua dissertação de mestrado “Reiteraões e transgressões à heteronormatividade na escola em tempos de educação para a diversidade”, a reiteração e a transgressão têm uma relação intrínseca, pois é com a reiteração da norma que fossos e fissuras são abertos e a transgressão, causando as fissuras, possibilita um espaço para a mudança. Essa mudança corre o risco de ser domesticada, tornando-se uma reiteração.

adequam com o padronizado pela sociedade masculina, branca, cis e heteronormativa. Contudo, apesar de ser uma mantenedora do *status quo*, a escola também é um espaço de aprendizado e de problematização dessa normatividade.

Através dos *gaps* do currículo e das experiências vividas em sala de aula, podemos sim afirmar que a escola também é o lugar da antinormatividade, pois é nela que há variadas culturas, gêneros e sexualidades que se encontram e transformam esse espaço, pois vão para a escola para viver suas culturas juvenis, e com isso impactam a cultura escolar. Assim como os/as novos/as professores/as que vão entrando na escola e vão modificando esse currículo normativo.

André Chervel, quando analisa a história das disciplinas escolares na França, afirma que a escola é detentora do poder criativo do que será ensinado, pois a disciplina escolar não é apenas a vulgarização das ciências acadêmicas, mas é também criação. E, complementando o que foi dito acima conclui: “A taxa de renovação do corpo docente é então um fator determinante para a evolução das disciplinas”. (CHERVEL, 1990, p. 197). Ainda, para Chervel, a transformação das disciplinas escolares ocorre também pela transformação do público, ou seja, dos/as alunos/as. Podemos dizer que as diferenças geracionais e as maneiras de entender o mundo entram em tensão e se transformam nesse embate, pois os/as professores/as são obrigados/as a modificar seus métodos de ensino e até mesmo o currículo para que a disciplina tenha relevância na aprendizagem dos/as estudantes. Conforme o autor:

A transformação pelo público escolar do conteúdo dos ensinamentos é sem dúvida uma constante importante na história da educação. Encontramo-la na origem da constituição das disciplinas, nesse esforço coletivo realizado pelos mestres para deixar no ponto métodos que “funcionem”. Pois a criação, assim como a transformação das disciplinas, tem um só fim: tornar possível o ensino (CHERVEL, 1990, p.199/200).

Desse modo, aquilo que é ensinado na escola, muitas vezes, é uma forma de criação dos professores que ministram essas disciplinas a partir das demandas que determinadas gerações de crianças e adolescentes trazem para a escola. Veiga-Neto, nos diz que, [...]se quisermos combater a exclusão, uma das providências pedagógicas que estão, pelo menos em parte, a nosso alcance é possibilitar espaço e voz a um número cada vez maior de pessoas (2001, p. 238). Assim, para esse novo público que entra na escola sentir-se parte integrante da mesma, ou seja, pertencer aquele espaço, necessitamos de um currículo que esteja em constante devir, que se transforme com as demandas trazidas

por eles/as, pois a escola é esse lugar onde concomitantemente temos reiterações e transgressões da norma, assim como na aula de História.

Por isso, a importância de se trabalhar nas fissuras e nas entrelinhas do currículo tradicional, um currículo que tenha uma disposição antinormativa. Especificamente nessa dissertação, o trabalho com o antinormativo se dá a partir dos temas de gênero e sexualidade elegendo as experiências dos/as/es alunos/as/es trans*.

Para compreendermos melhor esse tema de pesquisa. O próximo capítulo abordará a metodologia e as pesquisas já realizados com a temática trans* na Educação e no Ensino de História que se alinham com essa dissertação. Assim como, usará como referencial bibliográfico, vídeos, filmes e literaturas que trabalham com a temática.

2 DIÁLOGOS COM A METODOLOGIA E COM OUTRAS PESQUISAS

*Brasil, país que mais mata pessoas trans
Espero que a estatística não suba amanhã
Me diz, por que o jeito de alguém te incomoda?
Foda-se se te incomoda
É meu corpo, e a minha história
(Elevação Mental, Triz).*

2.1 Abordagem metodológica

Para as composições dessa pesquisa me vali de diversos materiais como fonte de informação e reflexão para conseguir pensar em um currículo de História com disposição antinormativa. Esses materiais foram coletados em diferentes espaços e também em diferentes temporalidades, pois minha vida de professora já dura 11 anos e tenho muitas informações sobre os questionamentos, embates e sobre a vivência na escola de ensino básico. Assim, utilizei minhas observações das inquietações que surgem nas aulas de História em relação à gênero e sexualidade de diversos/as alunos/as cis, trans*, gays, lésbicas, heteros, enfim todos/as os tipos de alunos/as que temos no espaço escolar.

Além das minhas próprias experiências enquanto professora-observadora-pesquisadora, também analisei as observações de assembleias, formação de professores e aula inaugural do coletivo TransENEM de Porto Alegre. Também, utilizei como fonte de análise questionários²⁰ aplicados por mim nos/as/es estudantes do segundo semestre do ano de 2019 no mesmo coletivo.

Para auxiliar a construção de um currículo de História com disposição antinormativa, vamos analisar, de modo secundário, alguns vídeos e relatos de vidas de pessoas trans*, disponíveis, tanto por escrito quanto vídeos de canais do *youtube* e programas de TV. Essas mídias foram selecionadas a partir de grupos e páginas que a pesquisadora entrou no *Facebook*, como *Transfeminismo*, *Rede Nacional de Pessoas Trans do Brasil* e *Instituto Brasileiro Trans de Educação*, que publicam constantemente sobre o tema. A coleta de notícias, filmes e vídeos do *youtube* foram realizadas entre 2017 e 2018, até a qualificação dessa pesquisa. O corpo documental foi selecionado a partir de dicas que eram publicadas nesses grupos e páginas sobre filme, vídeos e literatura e foram selecionados de acordo com o que eu pensava que mais se aproximava do tema da pesquisa.

²⁰ As perguntas respondidas pelos alunos/as/es do coletivo estão disponíveis no apêndice 2. As respostas não foram inseridas para preservar o anonimato dos colaboradores dessa pesquisa.

Assim como, também as teses, dissertações e outros trabalhos acadêmicos que falam das vidas de pessoas trans* que serviram como referencial bibliográfico, mas conjuntamente auxiliaram na construção dessa pesquisa.

Todos esses elementos são essenciais para a composição de um currículo de História que tenha uma disposição antinormativa alinhada à metodologia pós-crítica, mas muitas vezes, também, tendo como aliado os estudos queer, conforme Cristina Reis:

Ela [metodologia queer] é entendida por muitos/as teóricos como um modo de fazer pesquisa que permite ao/à pesquisador/a a mistura de métodos e procedimentos, a transformação dos já existentes e a criação de novas formas de abordar os objetos de pesquisa, por meio de uma posição questionadora do que é aceito e válido como método e procedimento científico. (REIS, 2012, p. 243).

Assim, a metodologia queer possibilita o uso de variadas fontes para pesquisar as performatividades das identidades de gênero, desconstruindo papéis fixos e estáveis.

Segundo Marlucy Paraíso a utilização de variadas teorias e procedimentos de pesquisa é chamada de *bricolagem*, pois utilizamos tudo aquilo que encontramos ao longo da pesquisa, tudo aquilo que nos serve é utilizado para a composição da investigação:

Para isso, precisamos encontrar, coletar e juntar as informações disponíveis sobre nosso objeto. Usamos nessa tarefa elementos da etnografia, da netnografia da etnografia pós-moderna. Usamos grupos focais, entrevistas, narrativas, documentos. Juntamos materiais impressos, textos, livros, projetos. Coletamos cartazes, desenhos, figuras, fotografias. Usamos MSN, o Orkut, qualquer *site* de relacionamento, a internet. Olhamos, observamos, escutamos. Entrevistamos, registramos, anotamos, gravamos, filmamos. Perguntamos, interrogamos, questionamos, fotografamos (PARAÍSO, 2012, p.33).

Assim, para ter elementos suficientes para desenvolver um currículo com disposição antinormativa é necessário *bricolar*, buscar, recortar, colar, compor com os diferentes.

Por isso essa pesquisa tem como método a teoria queer, pois pretende pesquisar os corpos que não se enquadram na cis e heteronormatividade e como podemos fazer para que as aulas de História façam sentido para essas pessoas, e busca elementos de variadas fontes para compor essas aulas, utilizando a *bricolagem*, fundamental para um currículo pós-crítico.

O próximo tópico abordará, assim, o estudo da arte buscado em diferentes tipos de materiais e usando tudo aquilo que nos serviu para construir e inventar o currículo de

História com disposição antinormativa relacionado com as questões de gênero e sexualidade.

2.2 Trajetórias escolares de pessoas trans*: Diálogos com pesquisas e mídias

Muitas pessoas já demonstram desde a infância que não seguirão as expectativas comportamentais da norma. Há corpos que pesam (BUTLER, 2000) e acabam atravessando as fronteiras (LOURO, 2004) do que a cis e a heteronormatividade designa como o correto, demonstrando que a identidade de gênero nada tem a ver com a genitália com a qual a criança nasceu, mas sim com a forma que se sente no mundo, com seu corpo, sua mente, seu coração, com a sua cultura. Para pesquisar trabalhos sobre o ensino de História e as pessoas trans* utilizei como principal fonte o Banco de Teses da Capes, usando variados filtros. Usando o filtro *Ensino de História e Relações de gênero* há mais de 14000 trabalhos em variadas áreas. Com o filtro somente para a área de História aparecem mais de 10000 trabalhos. Com o filtro *LGBTI* têm 4 trabalhos, nenhum identificado na área de História. Já o filtro *LGBT* apenas nas áreas do conhecimento de Ciências Humanas e História temos 4 trabalhos. Com o filtro *Travestis, Transexuais, Transgêneros* aparecem 670 trabalhos, sendo que 52 são da área da Educação, 17 são da área de História e nenhum trabalho no Ensino de História. Dentre esses trabalhos foram escolhidos alguns para analisar conforme a proximidade com a minha pesquisa²¹.

Pesquisas, como das autoras Berenice Bento, Dayana Brunetto Carlin dos Santos, Marina Reidel e Alessandra Maria Bohn se aproximam mais dessa pesquisa, já que a ideia é saber sobre as trajetórias escolares de pessoas trans*. Elas nos mostram que a transexualidade se manifesta desde a infância, que as crianças já se sentem “diferentes” das outras desde muito pequenas. Contudo, com medo do que as pessoas vão pensar, falar, ou até mesmo pensando que estão agindo de forma errada, muitas vezes, se escondem, se prendem dentro de um *armário* tendo como consequência o sofrimento e a dor.

A escola, ao longo dos anos, apesar de ser um espaço de reiteração e transgressão à norma, muitas vezes, acaba reproduzindo valores cis e heteronormativos, onde a cisnormatividade e a heterossexualidade são instituídas e vivenciadas como únicas possibilidades de expressão. Por esse motivo, alunos/as que não apresentam comportamentos conforme a generificação binária masculino/feminino passam por grandes sofrimentos e violências nessas instituições, pois aquele/a que é diferente do

²¹ Filtros realizados no dia 03 de novembro de 2018.

heterossexual é excluído e vítima de vários tipos de violência, assim, a homofobia é institucionalizada na escola. De acordo com Guacira Lopes Louro,

[...] as coisas se complicam ainda mais para aqueles e aquelas que se percebem com interesses ou desejos distintos da norma heterossexual. A esses restam poucas alternativas: o silêncio, a dissimulação ou a segregação. A produção da heterossexualidade é acompanhada da rejeição da homossexualidade. Uma rejeição que se expressa, muitas vezes, por uma declarada homofobia (LOURO, 2000, p. 18).

Essa homofobia²² institucionalizada ainda tem um agravante quando os alunos e alunas demonstram interesse pelos objetos, vestimentas e acessórios do “sexo oposto”. Os transexuais, transgêneros e travestis tendem a sofrer mais com a homofobia, pois não têm como esconder a sua condição, como um gay ou uma lésbica cisgêneros, que “[...] é admitido quando disfarça sua condição [...]. Alguns se permitem aceitar ‘outras’ identidades desde que permaneçam em segredo” (LOURO, 2000, p.20). Porém, a transexualidade, transgeneridade e a travestilidade atravessam essa fronteira das masculinidades e feminilidades, “produzindo feminilidades em corpos masculinos ou vice-versa” (SANTOS, 2015, p.643). Há uma materialização da sua identidade de gênero, vivenciando as experiências conforme essa identidade. Os/as/es trans* não estão dispostos/as/es a se esconder, pois não há como vivenciar uma identidade de gênero disfarçando essa condição. Dessa forma

O preconceito, a discriminação e a violência que, variadamente, atingem homossexuais [...] se agravam significativamente [...] em relação aos transgêneros. Essas pessoas [...] não podem passar incógnitas, pois tendem a se mostrar pouco dispostas a se conformar à pedagogia do armário (JUNQUEIRA, 2013, p. 491).

Por isso, os relatos de pessoas trans* de suas experiências escolares, em sua maioria, são memórias de dor, sofrimento, solidão e violência psicológica e, muitas vezes, física. Em sua pesquisa para dissertação de mestrado, Alessandra Maria Bohn entrevistou pessoas transexuais e travestis sobre as suas relações com a escola. A pesquisadora expõe o relato de uma das entrevistadas que diz:

²²“Homofobia, o medo voltado contra os (as) homossexuais, pode-se expressar numa espécie de ‘terror em relação à perda do gênero’, ou seja, no terror de não ser mais considerado como um homem ou uma mulher ‘reais’ ou ‘autênticos’” (LOURO, 1997, p.29). Penso que esse conceito abrange as violências contra transexuais, travestis, transgêneros e bissexuais. Assim, contempla a todos os que não se encaixam no binarismo de gênero.

[...] fui extremamente humilhada, sim, desde a primeira série, porque a minha voz era fina, os meus gestos são extremamente delicados [...]. Eu não entendia o que estava acontecendo, porque eu era uma menina no corpo de um menino [...] eu tinha sido invisível para meus educadores, professores ausentes que nunca me enxergaram [...] impossível as professoras nunca terem visto, elas deixavam assim, como se eu fosse a vilã (BOHN, 2009, p.44).

A principal queixa apresentada nos relatos são as omissões dos/as professores/as que não demonstram empatia pelo sofrimento dos/as/es alunos/as/es trans*. As violências psicológicas e físicas são relatadas sem que haja algum/a professor/a, funcionário/a ou alguém da equipe diretiva que os/as/es acolham e que os/as/es defendam. A solidão é parte intrínseca desses depoimentos. Aparentemente, é mais fácil fingir que não acontece ou culpar a vítima pelo acontecimento do que debater, discutir e defender uma pessoa trans*: “As memórias escolares por elas recuperadas indicam o despreparo de professores e da comunidade escolar em lidar com as diferenças [...]” (BOHN, 2009, p. 45/46).

Também na sua Dissertação de mestrado, Marina Reidel, na apresentação da sua pesquisa, afirma:

Eu aprendi a ler e a escrever. Também foi nesta época e na escola que aprendi o que era a violência de gênero [...]. Na escola, aprendi muito sobre o que é ser aluno, um aluno diferente, e aprendi muito, muito bem, o que são as regras da escola, e preço que se paga por desobedecer estas regras [...] (REIDEL, 2013, p. 12).

É perceptível o quanto os depoimentos sobre as passagens escolares são enraizadas de lembranças doloridas, muitas vezes, levando as/os alunos/as trans* a desistirem da escola. Abandonam, pois não há com quem contar, estar na escola é um constante sofrimento de preconceito, violência e solidão.

Não encontrei, em meus filtros de pesquisa, dissertações ou teses de doutorado na área de ensino de história que tratasse especificamente sobre o tema da Transexualidade. Contudo, há uma dissertação do Profhistória de Breno Bersot da Silva que aborda tipos de famílias que aparecem no livro didático, elaborando uma sequência didática de como as famílias poderiam ser trabalhadas ao longo dos períodos históricos. Desse modo, Silva trabalha com famílias não cis e heteronormativas, por esse motivo se alinha à perspectiva dessa pesquisa, que pretende auxiliar para que as aulas de história possam desconstruir o padrão cis e heteronormativo, fazendo com que os/as estudantes reflitam sobre a construção histórica que existem em seus corpos, para que tenhamos um

currículo que trabalhe nesses vãos do currículo tradicional, ou seja, um currículo com disposição antinormativa.

Além das pesquisas acadêmicas, há uma série de programas de TV e da Internet abordando as Relações de Gênero. Especificamente sobre Transexualidade há o programa Liberdade de Gênero do Canal GNT e vários canais do *Youtube* de pessoas transexuais, travestis, transgêneros e drag queens que explicam seus sentimentos, angústias e os processos que vivenciaram antes, durante e depois da transição de gênero²³. Nesses programas, a escola volta e meia aparece como um espaço onde vivenciaram essas experiências e, na maioria das vezes, essas experiências não são boas. Os depoimentos narram as histórias de *bullying* ou homofobia que sofriam dos/as colegas e também dos/as professores/as. A youtuber Amanda do Canal *Mandy para maiores*, durante o seu depoimento para o Programa Liberdade de Gênero²⁴, abordou o assunto da escola e o quanto se sentia mal, simplesmente por lembrar dos/as colegas que a incomodavam. Nesse programa e também em outro vídeo intitulado *Minha filha é transexual e eu amo ela*²⁵ do seu Canal do *Youtube*, a mãe de Amanda dá depoimentos e a escola e os/as professores/as aparecem como aqueles que não acolhiam Amanda, pelo contrário, que a maltratavam. A mãe de Amanda apresenta-se muito magoada com as escolas em que a filha estudou e com os/as professores/as, pois nesses dois vídeos ela fala sobre o assunto, dizendo que só foi saber o que acontecia quando leu o livro da filha *Meu nome é Amanda*²⁶, que não sabia que a filha sofria tanto. Outra *Youtuber* que dá depoimento sobre a escola é a *drag queen* Lorelay Fox do Canal *Para Tudo Lorelay Fox*. Em um vídeo intitulado *Minha infância gay*²⁷, ela fala sobre como era na infância e a sua relação com a escola e os/as colegas. Lorelay não se diz traumatizada com a escola, pois ela também aprontava e afirma que os pais a criaram muito livre, porém afirma:

Aos 5 anos quando entrei na escola foi quando, finalmente, eu comecei a sofrer *bullying* [...] porque eu era bem diferente dos outros meninos, eu era bem quietinho, muito tímido. Eu lembro deles pegar a minha mochilinha e ficarem brincando de futebol, de eles ficarem me enchendo o saco quando eu ia no banheiro. Porque todo mundo percebia que eu era uma criança um pouquinho diferente.

²³Transição de gênero não significa ter passado por cirurgia, mas sim se identificar com uma identidade de gênero diferente daquela que foi designada ao nascer.

²⁴<https://vimeo.com/188462417> Acesso em 04 de nov. de 2018.

²⁵<https://www.youtube.com/watch?v=OBZfCOeQcWc> Acesso em 04 de nov. de 2018.

²⁶<https://cacadoresdelivro.wordpress.com/2016/09/14/resenha-meu-nome-e-amanda-amanda-guimaraes/> Acesso em 04 de nov. de 2018.

²⁷<https://www.youtube.com/watch?v=n2iV8lqzRzE> Acesso em 04 de nov. de 2018.

Podemos perceber nos depoimentos das pessoas não cisnormativas, que a convivência com a instituição escolar está marcada por lembranças de violências o que caracteriza um importante elemento para a evasão escolar (CÉSAR, 2009), pois não conseguem conviver com o preconceito.

Contudo, nos últimos anos, pelos interesses individuais de alguns/as professores/as que buscaram formações oferecidas pelo Governo Federal no início dos anos 2000, ocorreram algumas modificações nos espaços escolares relacionados ao assunto Relações de Gênero. Colocando a escola como um espaço de disputa, porém, ainda pode se constatar o desejo de manter a cisgeneridade e a heterossexualidade hegemônicas. Há boas intenções ao se fazer políticas públicas na escola em relação à diversidade, contudo, essa política pública também deseja a manutenção da heteronormatividade (SEFFNER, 2013). Nesse processo, a escola tem uma tarefa bastante importante que não é simplesmente ensinar a tolerância e o pluralismo de gênero, mas sim, o de abalar os códigos normalizadores, desestabilizando as relações binárias. Os valores hetero e cisnormativos devem ser confrontados com pedagogias dispostas a subverter e desobedecer a sequência imposta pela heterossexualidade e cisgeneridade.

Podemos nos recordar também de filmes como *Minha Vida em Cor de Rosa*²⁸, *Transamérica*²⁹, *Tudo sobre Minha Mãe*³⁰, entre outros, que demonstram o sofrimento das pessoas que vivem nas *fronteiras* ou que não se identificam com o comportamento que a sociedade espera delas. A personagem Ludovic, por exemplo, do filme *Minha vida em cor de Rosa*, que ao ouvir de sua irmã explicações biológicas sobre as diferenças entre meninos e meninas, conclui que Deus pretendia que ele nascesse menina, mas um dos seus cromossomos X se perdera pelo caminho, ficando XY. Essa explicação “científica” da personagem nos apresenta como muitas crianças se sentem em relação ao seu corpo, a sua identidade de gênero e a sua sexualidade. Simplesmente não seguem os padrões, não se identificam com a norma. Por isso, sofrem por viver em um mundo ditado pela cis e heteronormatividade. Também, além das pesquisas e filmes, temos livros que tratam da vida das pessoas que viveram nessas *fronteiras* com a identidade de gênero, como *Herculine Barbin: o Diário de um Hermafrota*³¹ de Michel Foucault, analisando os

²⁸<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-12213/> Acesso em 05 de nov. de 2018.

²⁹<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-108597/> Acessado em 05 de nov. de 2018.

³⁰<http://www.adorocinema.com/filmes/filme-7868/> Acessado em 05 de nov. de 2018.

³¹<https://menasproject.wordpress.com/tag/herculine-barbin/> Acessado em 05 de nov. de 2018.

documentos deixados por essa pessoa que viveu no século XIX, e *Orlando*³² de Virginia Woolf, que conta a história fictícia da/o personagem. Herculine e Orlando passam pela experiência de viver as masculinidades e as feminilidades, mostrando as angústias de cada um durante suas trajetórias. Herculine Barbin, por exemplo, viveu durante quase toda a sua vida como uma mulher e se identificava com o seu gênero, porém em uma certa altura da sua vida, um médico a identificou como homem, passando a se chamar Abel Barbin, a partir desse momento iniciou o seu sofrimento, por não se identificar com o gênero designado pelo médico. Viviam na fronteira do que sentia e do que fora declarado pelo médico. Acabou cometendo suicídio. Percebemos assim, que existem muitas pessoas que não se encaixam nas generificações binárias, e que a cisgeneridade e a heterossexualidade não são naturais ou normais, elas são naturalizadas e normalizadas através de construções culturais, sociais e as relações de poder.

Por fim, depois de todas as fontes examinadas e analisadas desenvolver um currículo com disposição antinormativa nas aulas de História se faz necessário para que todas as pessoas tenham garantido o direito de percorrer suas trajetórias escolares sem que isso seja um trauma. Por isso, as aulas de História que conseguem em seu currículo problematizar a norma e trabalhar a partir das experiências dos/as/es seus/as estudantes têm mais chances de ser um ambiente mais acolhedor para todos/as/es. Além disso, a formação de professores³³ é essencial para a recepção dos/as/es novos/as/es sujeitos/as/es, pois somente através da sensibilização desses profissionais, podemos modificar também o currículo.

Para compreendermos o que a História e o ensino de História têm a ver com esse tema e por que eles são essenciais para a construção e o desenvolvimento de um currículo com disposição antinormativa. No próximo capítulo faremos um breve histórico do ensino de História, qual o lugar da sexualidade nesse ensino e como o ensino de gênero e sexualidade estão atrelados a uma educação em e para os Direitos Humanos.

³²<https://falandoemliteratura.com/2016/07/29/resenha-orlando-de-virginia-woolf/> Acessado em 05 de nov. de 2018.

³³ Essa posição fica muito clara quando observamos e analisamos as assembleias, formação de novos professores e as aulas do coletivo TransENEM, que será melhor desenvolvida no capítulo 4.

3 ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 A História do ensino de História dos Projetos Estatais

*"Pois eu não volto pra cozinha, nem o
negro pra senzala, nem o gay pro armário.
O choro é livre, e nós também"
(Pitty, 2015)*

Segundo a autora Maria Auxiliadora Schmidt (2012) podemos dividir a História do ensino de História no Brasil em quatro momentos: 1) o momento da construção do código disciplinar, entre os anos de 1838 a 1931; 2) o momento da consolidação do código disciplinar entre os anos 1931 a 1971; 3) o momento da crise da disciplina entre os anos de 1971 a 1984; 4) o momento da reconstrução que se inicia em 1984. Além desses momentos da periodização do ensino de História citados pela autora, podemos elencar também, como parte da História do ensino de História os debates sobre a construção da Base Nacional Curricular em 2015 e a aprovação da lei do novo Ensino Médio em 2017.

Cada um desses momentos tem diferentes formas de compreender o que seja História, quais os seus objetivos para o ensino escolar, quais são os conteúdos a serem ensinados e quais os métodos serão utilizados para abordar esses conteúdos. Obviamente, esses olhares sobre a História estão relacionados com o período histórico em que se vivia em cada um desses momentos, com a conjuntura política, econômica, cultural e social pelo qual o país passava.

No século XIX, quando a disciplina de História entrou para o currículo escolar, o conteúdo a ser ensinado era a história nacional e estava veiculado com o interesse de formar uma identidade nacional: "(...) desde o início da organização do sistema escolar, a proposta de ensino de História voltava-se para uma formação moral e cívica, condição que se acentuou no decorrer dos séculos XIX e XX" (BITTENCOURT, 2009, p. 61). Dessa maneira, percebemos que o ensino de História tinha vínculo com a formação de cidadãos patrióticos e que esse conteúdo do currículo não ficaria restrito ao século XIX. Ao contrário disso, verificamos uma acentuação do estudo dos grandes heróis da Pátria no início do século XX. Conforme Flávio Berutti e Adhemar Marques, nesse momento, há uma "(...) intervenção normativa do Estado. As diretrizes políticas e ideológicas do ensino de História passam a ser determinadas pelo Estado" (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 107). Nesse contexto, final do século XIX e início do século XX, o método de ensino utilizado nos sistemas escolares era o da memorização do que estava nos livros.

Para demonstrar que dominava os conteúdos programáticos da disciplina de História, o/a aluno/a deveria dominar muitas informações. Conforme Circe Bittencourt,

Aprender História significava saber de cor nomes e fatos com suas datas, repetindo exatamente o que estava escrito no livro ou copiado nos cadernos. A História (...) era apresentada por perguntas e respostas, e assim os alunos deviam repetir, oralmente ou por escrito, exatamente as respostas do livro. Como castigo, pela imprecisão dos termos ou esquecimento de algumas palavras, recebiam a famosa palmatória ou fêrula. O sistema de avaliação era associado a castigos físicos (BITTENCOURT, 2009, p. 67).

Assim, a História era conhecida como uma disciplina que exigia dos/as alunos/as a capacidade de decorar os conteúdos, fazendo com que esses/as apenas fizessem um exercício de repetição daquilo que estava escrito nos livros ou nos cadernos. Dentre os anos de 1838 a 1971, primeiro e segundo momento da periodização traçada pela autora Maria Auxiliadora Schmidt, foram feitas algumas modificações no seu currículo, como a Reforma do ministro Gustavo Capanema em 1942, em que a História do Brasil ficou ainda mais presente com uma carga horária aumentada, e a História da América passou a contar com uma série dedicada ao seu ensino. Nas décadas de 1950 e 1960, intensificaram-se os estudos de uma história econômica que estava veiculada com os projetos desenvolvimentistas pela modernização do país. Contudo, foram nos anos da Ditadura Civil-Militar que os conteúdos do ensino de História sofreram com as tentativas de esvaziamento por parte de um governo autoritário.

1964, ano em que ocorre o Golpe Civil-Militar no Brasil, coloca o país sob a égide de um regime autoritário e ditatorial. Em 1971, o ensino de História e de Geografia são diluídos em apenas uma disciplina, a saber, Estudos Sociais:

[...] o objetivo era claro: A História deveria ser trabalhada como um instrumento de veiculação e formação do espírito cívico de cidadãos 'dóceis', 'obedientes', 'ordeiros', 'desideologizados', 'despolitizados' (BERUTTI; MARQUES, 2009, p. 108).

Juntamente com a disciplina de Estudos Sociais, foram introduzidas as disciplinas de Educação Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil, que tinham como agenda os estudos dogmáticos de formação cívica. Conforme Selva Fonseca:

Os critérios de seleção de conteúdos são definidos a partir da separação entre aquisição de habilidades sociais e habilidades específicas. A

transmissão das habilidades sociais representa o campo de formação moral e política, enquanto as habilidades específicas se referem à transmissão de informações, conceitos e conhecimentos ligados à área. Nesse programa há uma opção por privilegiar a formação cívica e os conteúdos são escolhidos em função desse propósito (FONSECA, 1993, p. 59).

Desse modo, o ensino de Estudos Sociais juntamente com as disciplinas de Moral e Cívica e Organização Social e Política do Brasil serviam como instrumentos de propaganda para o governo que tinha como objetivo homogeneizar os/as estudantes para um pensamento de História única. Afinal, seria através dos estudos de História e Geografia que os/as jovens aprenderiam a ler o mundo, sem essas disciplinas, essa leitura de mundo e as leituras da sociedade brasileira estariam fadadas ao fracasso. Houve também uma desqualificação do profissional que ensinava História e Geografia, pois não era necessária a formação universitária para lecionar. Criou-se, assim, as licenciaturas curtas, e os professores responsáveis pela disciplina de Estudos Sociais eram polivalentes. O método para o ensino dessa disciplina também estava ligado ao objetivo de evitar a reflexão sobre a sociedade brasileira, pois foram desenvolvidas técnicas de observação e descrição do meio local, fazendo com que os jovens aprendessem assuntos relacionados a sua realidade, como a família, o bairro e a escola.

Até esse momento estamos descrevendo a História do ensino de História de forma disciplinada, como era elaborada nos documentos dos períodos citados e não das práticas dos/as professores/as que atuaram na época. Sabemos que muitas vezes aquilo que é descrito no documento se distancia da prática do ensino de História, como por exemplo, podemos citar alguns/as professores/as que trabalharam com as disciplinas de Moral e Cívica e OSPB durante o período ditatorial brasileiro, mas acabam subvertendo o currículo tradicional, debatendo com os/as estudantes o que acontecia no país naquele momento. No artigo da autora Elaine Lourenço, “*O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar*”, entrevista quatro professores/as que trabalharam com essas disciplinas, dentre esses/as professores/as, dois deles/as afirmaram que não seguiam aquilo que o governo queria, faziam teatro, debates sobre a Ditadura, análises de jornais (LOURENÇO, 2010). Assim, percebemos que muitos/as dos/as professores de História que ministravam essas disciplinas elaboradas pelo governo se insurgiam ao currículo autoritário, desenvolvendo um currículo nas fissuras do currículo tradicional.

Ao final dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, começa a luta no campo do ensino de História pelo fim dos Estudos Sociais e por um ensino mais politizado, uma luta pela reconstrução, principalmente, dos métodos e da aprendizagem da História. Esse era o momento da “abertura política” e o ensino de História deveria ser instrumento de luta pela redemocratização do país. Por isso, passaram a ser divulgados trabalhos que levavam em conta o processo de aprendizagem do/a aluno/a, o vendo como parte integrante da construção de conhecimento histórico. Assim, o/a estudante passa a ser considerado sujeito ativo no processo de aprendizagem, pois, diferentemente do que se pensava, não era uma tábula rasa ou uma folha em branco pronta para adquirir conhecimento que apenas o/a professor/a era detentor, o/a aluno/a tinha conhecimentos prévios. O ensino de História a partir desse momento passa a contribuir com a construção da identidade política e intelectual, constituindo a sua identidade cidadã. Para isso, utilizam-se diversos meios para repensar o modo de fazer o ensino de História, como o uso de filmes, música, literatura, tv, também imagens e notícias, ou outros meios aos quais o/a aluno/a tenha acesso (FONSECA, 1993). Segundo Circe Bittencourt:

Outros estudos [...] preocupam-se em analisar as contradições manifestadas entre a História apresentada nos currículos oficiais e nos livros e a História ensinada e vivida por professores e alunos, buscando incorporar as problemáticas epistemológicas e a inserção da disciplina na “cultura escolar” (BITTENCOURT, 2009, p. 59).

Ou seja, passou-se a considerar que não se pode ter um ensino de História que esteja distante das demandas que ocorrem na escola e do contexto em que os alunos vivem. Contudo, não se trata de um olhar apenas para a observação e descrição, mas um olhar crítico e reflexivo diante do mundo em que vivem.

Esses anos de luta de 1980 tiveram como consequência as novas políticas educacionais dos anos de 1990, continuando assim, a reconstrução do ensino de História, mas com uma década de consolidação dos embates, uma década de conquistas e de uma nova forma de enxergar o ensino de História.

Na década de 1990 foram implantados dois documentos de importantíssima relevância para a educação brasileira e conseqüentemente para o ensino de História, a saber, as Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997/98, apesar de também haver problemas nesses documentos, pois entram em uma lógica do mercado e uma preocupação de reformular os currículos

em todos os níveis de escolarização conforme os pressupostos neoliberais (BITTENCOURT, 2009).

A partir dos PCNs, o ensino da História está presente em todos os níveis de ensino, havendo uma preocupação de estudar conceitos fundamentais desse campo desde as séries iniciais até o final da educação básica. Além disso, os conteúdos a serem estudados escritos no PCNs são através de temas geradores, não mais obedecendo uma ordem cronológica eurocentrada. Contudo, os PCNs não têm caráter de obrigatoriedade, são sugestões, pois respeitam a autonomia do/a professor/a em relação à seleção de conteúdos para cada série. Conforme Circe Bittencourt, alguns aspectos são consensuais nas propostas curriculares, como,

A impossibilidade do estudo de “toda a história da humanidade” é considerada óbvia, o que não significa, no entanto, que não haja preocupação com uma concepção de totalidade em sua abordagem. Existe um cuidado em explicitar que o ensino da disciplina não pode se apresentar de forma fragmentada e que é preciso manter como meta a apreensão, por parte do aluno, de uma visão da história como processo. O ato de recorrer aos temas e aos conceitos serve exatamente para conceber a ideia de totalidade e de processo (BITTENCOURT, 2009, p. 116).

Os anos 2000, no ensino de História, podem ser encaixados nos desafios desse ensino, pois novas políticas educacionais são impostas e novos/as sujeitos/as estão entrando no sistema escolar. Exemplo disso são a lei 10.639/2003, que obriga o estudo da história e da cultura afro-brasileira nas escolas brasileiras, e a lei 11.645/2008 que inclui a temática indígena na lei 10.639. Ainda, temos a ampliação do acesso à educação básica veiculada com o programa social do Bolsa Família. Nesse processo, há uma diversidade e uma série de diferentes movimentos que tensionam o currículo do ensino de História, e por isso, ele precisa mais uma vez ser modificado. Além da modificação do currículo, os métodos também precisam ser renovados, pois não podemos continuar ensinando a mesma história para diferentes estudantes, sem incluí-los no currículo. Afinal, o ensino de História se dá imerso na cultura escolar, que é um conjunto de regras, normas, sistemas simbólicos, rituais, modos de ser, expectativas, que conformam o que se espera da escola, o que é a escola (JULIA, 2001).

Com tudo isso, não basta para o ensino de História definir conceitos a serem estudados conforme os conteúdos programados. O ensino de História deve dar espaço a um processo criativo de criação de conceitos, valorizando as experiências desses novos

grupos que estão na escola e que estão reivindicando suas histórias no passado (PEREIRA, 2014)³⁴.

O olhar para as experiências trans* e a performatividades dos corpos nos auxilia para a criação de um currículo que não seja normativo, mas que seja capaz de pensar e abalar as estruturas que foram construídas em cima de uma sociedade masculina, branca, cis e hetero. Trazer o pensamento e a criação para o ensino de história é possibilitar àqueles que vivem na normatividade reflitam que não há somente essa forma de vivência e àqueles que vivem fora da norma, não se envergonharem por isso.

Acompanhando o campo de pesquisa e a História do ensino de história, no próximo tópico, abordarei de modo mais específico qual é o lugar das questões de gênero e sexualidade e o porquê da importância desses temas nas aulas de História.

3.2 O lugar do gênero e da sexualidade no ensino de História

Há alunos e alunas que se desencaixam das normas impostas pela cis e heteronormatividade. O ensino de História pode fazer com que esses/as alunos sintam-se pertencentes e representados nas aulas, historicizando as trajetórias escolares de pessoas trans*, e qualificando os/as professores/as de História a lidar com o assunto quando ele se apresenta em sala de aula, recusando ou evitando abordagens patologizantes e visões de corpo como construto essencialmente biológico.

Conforme o capítulo anterior, o ensino de História e o seu currículo estão atrelados ao momento histórico que se inserem, ou seja, o conteúdo que deve ser ensinado na disciplina de História, escolar ou acadêmica, muito tem a ver com os tipos de governo e sociedade que estão estabelecidos em contextos determinados. No decorrer dos anos 1970, período da Ditadura Civil-Militar, percebemos uma tentativa de esvaziamento da disciplina de História, criando novas disciplinas, como os Estudos Sociais e Moral e Cívica, e também o controle do conteúdo que era “passado” para os alunos. Já na década de 1980, momento da Abertura Política no Brasil, a disciplina de História também passa por um momento de luta, para inserir novos conteúdos e novos métodos de ensinar História (inserir nos currículos uma História que não fosse o ensino da Pátria ou ensino de datas comemorativas). Nos anos de 1990, os movimentos dos professores de História conseguiram algumas conquistas, como a mudança de métodos para o ensino de História. Como afirmou Flavia Caimi, os anos de 1990 foram de proposições, quando se percebeu

³⁴ Esse tema será melhor desenvolvido no capítulo 6 dessa dissertação.

a impossibilidade de trabalhar com toda a História e a necessidade de fazer recortes. Os Planos Curriculares Nacionais vieram em resposta a essas lutas dos anos de 1980 para mudanças nos métodos de currículos de História (CAIMI, 2001). Os anos 2000 são os anos dos desafios, pois, com as novas políticas públicas, entram novos sujeitos na escola pública, e uma diversidade de vozes e corpos se fazem presentes nesse espaço. Desse modo, a escola e, por consequência, o ensino das disciplinas também devem mudar. Como afirmou a autora Flavia Caimi em seu pronunciamento na aula do Profhistória³⁵, não se pode mais ensinar história como se ensinava antes. Os/as alunos/as não são tábulas rasas, páginas em branco, pelo contrário, carregam consigo uma enorme bagagem e uma imensa curiosidade que pode ser muito produtiva dentro de uma sala de aula de História.

Assim, minha pesquisa está inserida dentro dos desafios contemporâneos na história do ensino de História, pois são os “novos sujeitos” que entraram na escola que me interessa pesquisar. Principalmente os/as novos/as sujeitos/as trans*, suas narrativas sobre a escola e sobre as suas relações com o ensino de História. Não se trata simplesmente de incluir esses novos sujeitos no currículo. Minha linha de abordagem vai além de incluir, a ideia é *queerizar* o currículo, é questionar à norma, é refletir porque o currículo de História privilegia algumas histórias em detrimento de outras. É problematizar a construção da sociedade, dos corpos, da sexualidade e do gênero, não abandonando o currículo tradicional, mas trabalhando nas fissuras que são abertas nesse currículo quando levamos em conta as experiências trazidas pelos/as estudantes.

Apesar de desde os anos de 1980, já se abordar os/as alunos/as como agentes históricos (CABRINI, 2005), como fundamentais para a construção da disciplina escolar, coloco minha pesquisa situada nos desafios contemporâneos, pois além de estudar os alunos e alunas como agentes, esses fazem parte de um grupo específico, a saber, LGBTQIA+. Ou seja, perceber os alunos e alunas como sujeitos históricos.

Os assuntos sobre relações de gênero e educação sexual ganham notoriedade nos currículos escolares a partir de 1988. Com a nova Constituição Federal e com os acordos internacionais assinados pelo Brasil para promover a igualdade de gênero, o país passa a pensar em políticas públicas que incluam a educação sexual nos currículos escolares. Em 1997 com a elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) houve a inserção da Orientação sexual no currículo como tema transversal³⁶. Contudo, mesmo que esse

³⁵ Aula da disciplina História do Ensino de História, ministradas pelos/as professores/as Caroline Pacievitch, Carmem Gil, Fernando Seffner e Nilton Pereira no dia 09 de abril de 2018.

³⁶ <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf> Acesso em 13 de mai. de 19.

assunto tenha entrado nos PCN's, continuou sendo tratado pelo viés da heteronormatividade, que é a naturalização da heterossexualidade (MISKOLCI, 2009). Somente em 2004 com a construção de novas secretarias, como a Secretaria de Direitos Humanos e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, que as demandas dos movimentos sociais, principalmente feministas e LGBT, foram acolhidas, havendo uma preocupação com a inclusão das questões de gênero e sexualidade nos currículos escolares. O governo e movimentos sociais trabalharam em conjunto elaborando políticas públicas para a educação das relações de gênero, tendo como consequência a elaboração de diversos projetos e programas relacionados aos temas de gênero e sexualidade na educação escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2016). No mesmo ano, 2004, criou-se um movimento chamado *Escola Sem Partido* divulgado em todo o país pelo advogado Miguel Nagib. Os defensores do movimento afirmam representar pais e estudantes contrários ao que chamam de "doutrinação ideológica" nas escolas. Uma das pautas do Escola Sem Partido é a proibição do estudo dos temas de gênero e sexualidade, pois para os mesmos quem deve tratar desse tema são somente os pais. Todavia, o que o ensino de História tem a ver com esse tema?

Segundo Pereira e Seffner a História que deve ser ensinada é aquela que tenha tendência para a vida,

“[...] uma história que ajude a viver, fazer escolhas, a reconhecer conceitos, mas também a reconhecer injustiças, explorações. Essas escolhas devem ajudá-lo a construir um mundo mais tolerante, mais justo, mais plural. Aceitar e conviver com a diferença, eis o elemento central de uma história com tendência para a vida” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p.56).

Não existe como construir um mundo mais plural e justo se não houver as narrativas das pessoas que não estavam no currículo, das pessoas que foram excluídas dele, se os alunos e alunas não se sentirem representados e pertencentes a essas narrativas. Afinal, “o ensino de História tem a missão de proliferar narrativas na vida dos estudantes, de colocar os alunos em contato com outras culturas, em outros tempos e lugares, que alargam a possibilidade de entender o diferente, o diverso [...]” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p. 57). Penso que não apenas entender *o diferente* e *o diverso*, mas compreender por que motivo as construções de gênero e sexualidade foram construídas conforme à genitália, problematizar essa construção histórica a partir dos corpos e entender por que alguns corpos foram tratados como diferente e diverso.

A pesquisa também está alinhada na perspectiva do conceito de *História Menor*, entendida aqui conforme Pereira (2017), a saber, que implica um ato de resistência, é construir com os/as alunos/as narrativas de pessoas que não fazem parte da *História Maior*, subvertendo o modo tradicional de ensinar História. Assim, o/a professor/a de História tem uma imensa importância nesse tema, pois é uma das disciplinas que instrumentaliza o/a aluno/a a defender e a solucionar questões sociais, respeitar a diversidade e lutar por um estado social de direito para todos, todas e todes.

3.3 Democracia e ensino de História: educação em e para os Direitos Humanos

A palavra democracia tem origem com os gregos. *Demokratía* que é composta por *demos*, que significa povo e *kratos*, que significa poder, assim “poder do povo”. Desde os gregos até a modernidade, o conceito de democracia se desenvolveu, se tornou complexo e profundo, tendo diferentes versões do mesmo conceito, passando por Aristóteles, Maquiavel, os liberais Tocqueville e Stuart Mill, os filósofos socialistas, como Marx, entre tantos outros que se dedicaram ao estudo do conceito político e suas práticas.

Essa dissertação alinha-se ao conceito de democracia construído por Chantal Mouffe e Ernesto Laclau, pois acreditamos que para haver uma democracia plena e radical não se pode abolir os conflitos, ao contrário, os antagonismos dos grupos identitários, como as mulheres, negros/as, LGBTQIA+, entre outros, fazem parte dessa sociedade democrática, pensar que é possível acabar com os conflitos é também encerrar a essência da democracia. Conforme os/as autores/as:

Entre la lógica de la completa identidad y la de la pura diferencia, la experiencia de la democracia debe consistir en el reconocimiento de la multiplicidad de las lógicas sociales tanto como en la necesidad de su articulación. Pero esta última debe ser constantemente recreada y renegociada, y no hay punto final en el que el equilibrio sea definitivamente alcanzado (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 205).³⁷

Dessa forma, a democracia deve reconhecer que há uma multiplicidade de relações sociais e nenhuma dessas relações deve sofrer apagamento em nome de uma relação social “mais importante”; afinal, todas as reivindicações são importantes. Contudo, o que deve ser explicado é que essas lógicas sociais tem um interesse comum, lutar contra o opressor e não entre elas. Assim, Mouffe e Laclau afirmam que as lutas

³⁷ www.cholonautas.edu.pe/ Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales – Acessado em 14 de jan. de 2020.

identitárias não devem ser individualistas como prega a democracia neoliberal, mas tornar equivalente todas essas lutas. Ainda, conforme Mouffe e Laclau,

Para que la defensa de los intereses de los obreros no se haga a costa de los derechos de las mujeres, de los inmigrantes o de los consumidores, es necesario que se establezca una equivalencia entre estas diferentes luchas. Es sólo bajo esta condición que las luchas contra el poder llegan a ser realmente democráticas, y que la reivindicación de derechos no se lleva a cabo a partir de una problemática individualista, sino en el contexto del respeto de los derechos a la igualdad de los otros grupos subordinados (LACLAU; MOUFFE, 1987, p. 201).

Tornar equivalentes as lutas desses grupos é conseguir compreender que a democracia somente pode ser estabelecida no princípio do conflito de ideias, pensamentos diferentes, das lutas diferentes, mas que esses grupos têm direitos iguais e que sua principal contestação é contra o opressor. Afinal: “No es posible nunca tener derechos individuales definidos de manera aislada, sino solamente en contextos de relaciones sociales que definen posiciones determinadas de sujeto” (LACLAU; MOUFFE, 1987, p.202).

Desse modo, a democracia que defendemos é aquela em que, em uma sociedade, há uma multiplicidade de visões e que todas podem se expressar, respeitando as lutas “do/a outro/a”, não as diminuindo em nome de outras lutas. Uma democracia que seja a luta de todas as minorias de forma equivalente, dando interesse e valores a ideias conflitantes, sem ser uma luta individual, como prega o neoliberalismo, mas uma luta coletiva equivalente contra o opressor, que é o cisheteropatriarcado (AKOTIRENE, 2018)³⁸, que é a cisnormatividade e a heteronormatividade patriarcal.

É somente nesses moldes democráticos que uma escola pode funcionar, onde haja espaço para antagonismos e lutas coletivas, assim, apenas nesse modelo é que podemos ter um currículo de História antinormativo, pois é um currículo que trabalha nas fissuras, nos conflitos e nos antagonismos, problematizando-os, debatendo-os e encarando-os como uma oportunidade para as aprendizagens significativas. Conforme bell hooks:

Para nos confrontarmos mutuamente de um lado e do outro de nossas diferenças, temos de mudar de ideia acerca de como aprendemos; em vez de

³⁸ Termo utilizado pela autora em entrevista ao site Geledés - https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/?gclid=Cj0KCQjws_r0BRCwARIsAMxfDRhCOFdgB-uo3Ei3IBC1zAFcGol3a3gsujD0HofLf_kZqYsYUjZR3qOaAjerEALw_wcB – Acessado em 21 de abril de 2020.

ter medo do conflito, temos de encontrar meios de usá-lo como catalisador para uma nova maneira de pensar, para o crescimento (HOOKS, 2013, p. 154).

Assim, o conflito de ideias gera conhecimento e crescimento, espaços onde não se tem espaço para o conflito são nas Ditaduras e nelas não existe uma educação voltada em e para os Direitos Humanos, mas para o ódio e a violência.

O Brasil tem várias páginas da sua História marcadas por regimes de governo autoritários e ditatoriais. Contudo, os 21 anos de Ditadura Civil-Militar certamente foram os que deixaram cicatrizes mais profundas nos brasileiros, com perseguições políticas, prisões, torturas e mortes para aqueles/as que ousassem em pensar de modo diferente do que o governo queria; um pensar democrático e plural nos anos que ficaram conhecidos como “os anos de Chumbo” era algo que estava apenas no imaginário daqueles que ainda se punham a sonhar e lutar em período de pesadelos. Inúmeras pesquisas científicas, depoimentos da Comissão da Verdade, depoimentos de sobreviventes, filmes, livros e uma gama de outros meios nos ajudam a entender como foram esses 21 anos, aos quais atualmente algumas pessoas tentam dar um olhar revisionista. Após todos esses anos de terror pelos quais o Brasil passou, vivenciamos uma redemocratização, frágil, bem sabemos, mas com um dos documentos mais lindos produzidos nesse país, a saber, a Constituição Federal de 1988, onde em seu artigo 5º, seus nove primeiros incisos afirmam:

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:

I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição;

II - ninguém será obrigado a fazer ou deixar de fazer alguma coisa senão em virtude de lei;

III - ninguém será submetido a tortura nem a tratamento desumano ou degradante;

IV - é livre a manifestação do pensamento, sendo vedado o anonimato;

V - é assegurado o direito de resposta, proporcional ao agravo, além da indenização por dano material, moral ou à imagem;

VI - é inviolável a liberdade de consciência e de crença, sendo assegurado o livre exercício dos cultos religiosos e garantida, na forma da lei, a proteção aos locais de culto e a suas liturgias;

VII - é assegurada, nos termos da lei, a prestação de assistência religiosa nas entidades civis e militares de internação coletiva;

VIII - ninguém será privado de direitos por motivo de crença religiosa ou de convicção filosófica ou política, salvo se as invocar para eximir-se de obrigação legal a todos imposta e recusar-se a cumprir prestação alternativa, fixada em lei;

IX - é livre a expressão da atividade intelectual, artística, científica e de comunicação, independentemente de censura ou licença; (BRASIL, 1988).³⁹

Com a leitura desse artigo e seus primeiros incisos constatamos que a Constituição de 1988 está alinhada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pois proclama um Estado plural, com liberdade de crença, de pensamento, de atuação política, entre outras liberdades e execra as atividades de tortura e ao tratamento desumano, muito semelhante aos artigos 1º, 5º, 18º e 19º da Declaração dos Direitos Humanos⁴⁰.

Em relação à Educação, o artigo 206 da Constituição Federal afirma:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; (BRASIL, 1988).⁴¹

Desse modo percebemos que a Constituição Federal de 1988 garante uma educação também plural, em que a liberdade de ensinar, aprender, do livre pensar também são garantidos, alinhando-se com uma educação democrática e voltada para os Direitos Humanos.

Em 1996, com a instituição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, também se fez referência a uma educação em Direitos Humanos, quando em seu artigo 1º afirma:

Art. 1º. A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996)⁴².

³⁹ https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_12.07.2016/art_5_.asp Acesso em 12 de mar. de 2019.

⁴⁰ **Artigo 1.** Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade. **Artigo 5.** Ninguém será submetido à tortura, nem a tratamento ou castigo cruel, desumano ou degradante. **Artigo 18.** Todo ser humano tem direito à liberdade de pensamento, consciência e religião; esse direito inclui a liberdade de mudar de religião ou crença e a liberdade de manifestar essa religião ou crença pelo ensino, pela prática, pelo culto em público ou em particular. **Artigo 19.** Todo ser humano tem direito à liberdade de opinião e expressão; esse direito inclui a liberdade de, sem interferência, ter opiniões e de procurar, receber e transmitir informações e ideias por quaisquer meios e independentemente de fronteiras.

<https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por> Acesso 12 de mar. de 2019.

⁴¹ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em 12 de mar. de 2019.

⁴² http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf Acesso em 12 de mar. de 2019.

E ainda, o artigo 3º:

Art. 3º. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I- igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II- liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais (BRASIL, 1996).

Da mesma forma, a Lei de Diretrizes e Bases de 1996 segue a Constituição Federal de 1988 com a preocupação com uma educação que garanta os princípios de liberdade de ensinar, aprender, pesquisar, apreço à tolerância, a gestão democrática, divulgação da arte, do saber e da cultura. Enfim, uma educação voltada para os Direitos Humanos. E, ainda, afirmando que a educação não se dá apenas na instância escolar, mas nos lugares que os/as estudantes frequentam, como a família, movimentos sociais, entre outros, pois a educação é desenvolvida constantemente nos indivíduos.

O Brasil é signatário de todos os acordos internacionais relativos à eliminação da discriminação contra a mulher, à eliminação da discriminação racial, estatuto e convenção interamericana em Direitos Humanos, entre tantos acordos, tratados, estatutos e convenções⁴³, comprometendo-se com o seu alinhamento à Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948. No início dos anos 2000, o governo brasileiro criou um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH)⁴⁴ que iniciou a elaboração do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos⁴⁵ (PNEDH), com a perspectiva de propor estratégias para uma educação que vise o fortalecimento do Estado democrático de Direito. Em 2006, como resultado dessa participação, foi publicada a versão definitiva do PNEDH, em parceria entre a então Secretaria Especial de Direitos Humanos, o Ministério da Educação e o Ministério da Justiça. O Plano propõe ações em variados setores, como por exemplo, cultura, saúde, educação, justiça, esporte e lazer, afirmando também a necessidade de elaboração de um plano educacional em e para os Direitos Humanos nos estados e nos municípios. Além desses documentos, o Parecer 7

⁴³ <https://emporiododireito.com.br/leitura/o-brasil-e-os-tratados-internacionais> - Acessado em 12 de mar. de 2019.

⁴⁴ <https://www.mdh.gov.br/informacao-ao-cidadao/participacao-social/orgaos-colegiados/cnedh/comite-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos-cnedh> - Acessado em 12 de mar. de 2019.

⁴⁵ <https://www.mdh.gov.br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/plano-nacional-de-educacao-em-direitos-humanos> - Acessado em 12 de mar. de 2019.

(CNE/CEB nº7/2010) e a resolução 4 (CNE/CEB nº 4/2010) do Conselho Nacional de Educação 2010 sugerem que o tema seja abordado nos componentes curriculares. No Rio Grande do Sul foi instituída uma comissão especial em 2015 para proceder os estudos sobre a educação em Direitos Humanos, instituindo com o Parecer 126/2016 diretrizes operacionais para a Educação em Direitos Humanos. Em 2018, o município de Porto Alegre também estabeleceu diretrizes curriculares para a oferta de educação em e para os Direitos Humanos, afirmando que:

A abordagem da educação em e para os Direitos Humanos deve se dar no esforço de estruturar e promover uma cultura voltada para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, baseadas num estado de direito, que garanta o respeito à diversidade e à diferença, enfim, que assegure uma convivência digna e não degradante de todos os cidadãos que vivem no interior de suas sociedades, para tanto, definir conceitos e dimensões é estratégico (CME, POA, 2018, p.11).

Em todos esses documentos apresentados, a educação em e para os direitos humanos apresenta o seu compromisso com a promoção de um ensino pautado na liberdade, na pluralidade de ideias, na luta pela eliminação de qualquer tipo de discriminação racial, de gênero e sexualidade no sistema de educacional.

Ainda, o Brasil assinou a Convenção sobre Direitos da Criança e Adolescente, no ano de 1990⁴⁶. Nos 30 anos dessa Convenção, o Fundo das Nações Unidas para a Infância (*United Nations Children's Fund* - UNICEF), escreve uma carta à Brasília lembrando dos compromissos firmados com a assinatura dessa Convenção. Dentre os compromissos elencados nessa carta, estão a criminalização da homofobia, a formação dos profissionais em Direitos Humanos (nas áreas de saúde, educação, segurança pública, entre outras) e discussões sobre gênero e sexualidade nas escolas, promovendo a educação entre pares e a garantia do respeito e integridade de todas as pessoas, independentemente de sua orientação sexual e identidade de gênero⁴⁷.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para o ensino fundamental foi homologada em 2018, com todos os problemas e retrocessos amplamente discutidos na mídia e na academia. Em suas competências gerais para a educação básica aparecem a educação em Direitos Humanos. As competências 1, 7, 9 e 10 afirmam:

⁴⁶ http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D99710.htm - Acessado em 21 de abri. de 2020.

⁴⁷ <https://www.unicef.org/brazil/carta-de-brasilia> - Acessado em 21 de abri. 2020.

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva.

7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta.

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários (BRASIL, 2018, p. 9/10).

A Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em suas Competências Gerais também apresenta uma preocupação em relação aos Direitos Humanos, garantindo, assim, que os professores/as brasileiros/as continuem os seus trabalhos em sala de aula pautados/as nesse tema, pois estão legalmente garantidos para isso.

O ensino de História pautado na Educação em e para os Direitos Humanos visa o não silenciamento das histórias das minorias, tendo como objetivo o desenvolvimento dos/as alunos/as enquanto seres humanos melhores, capazes de saber conviver com a diversidade, respeitando cada ser como ele quer ser. O ensino de História voltado em e para os Direitos Humanos se dispõe a construir com os/as estudantes, entre outras perspectivas, um conhecimento histórico livre das amarras da cis e da heteronormatividade. Afinal,

(...) o ensino de história tem se tornado um lugar de resistência ao enfrentar o desafio de educar para a defesa dos Direitos Humanos. O papel do ensino de história é ensinar a conviver com a diversidade e a se posicionar no mundo (ANDRADE; GIL; BALESTRA, 2018, p.5).

O ensino de História tem fornecido elementos para que os/as alunos/as percebam que a sociedade em que vivem não pode ser naturalizada, que não é obra divina termos diferenças de gênero dentro da escola, que não é normal ouvirmos frases machistas, homofóbicas, que não podemos aceitar os argumentos de que “sempre foi assim”. Todas as nossas ações sociais são construídas mediante discursos que vão sendo desenvolvidos ao longo do tempo, e se são construções, se não faz parte da natureza ter uma escola cis

e heteronormativa, perpetuadora dos discursos normativos, nós podemos mudá-la. Segundo Seffner,

O ensino de história colabora para uma educação de respeito as minorias, para a construção de uma democracia respeitosa (...) Alunos e alunas demonstram inteligência quando, a partir destes ensinamentos, tanto desenham metas para onde ir, quanto demonstram ter aprendido para onde não devemos voltar. (SEFFNER, 2017, n.p).

Essa é uma das principais tarefas do ensino de História, criar um ambiente de aprendizagem reflexivo capaz de construir uma educação de respeito às minorias e mais importante do que simplesmente respeitar as minorias, é criar um espaço onde seja possível um lugar de fala para todos, todas e todes. Como disse Angela Davis nos anos 1960: “Numa sociedade racista, não basta não ser racista, é necessário ser antirracista”. Essa frase da filósofa vale para qualquer outra minoria, não basta não ser machista, não basta não ser homofóbico, entre outros pontos que poderíamos listar. Essa frase significa que não basta criarmos espaços de tolerância e respeito, o que importa em uma sociedade onde se caminha rumo ao conservadorismo é que combatamos o desrespeito às minorias, que combatamos o retrocesso nos direitos dessas minorias, e façamos isso tendo uma educação pautada para e em Direitos Humanos, construindo cidadãos/ãs ativos na luta por seus direitos. Como afirma Mondaini:

Acredito que uma “educação em direitos humanos” – em particular, uma “educação histórica em direitos humanos” – seja não apenas importante para o estudante no que diz respeito aos temas trabalhados em sala de aula como também imprescindível para a sua formação como sujeito de direitos, ou seja, para a sua afirmação como cidadão (...) (MONDAINI, 2010, p. 57).

Assim, uma educação em e para os Direitos Humanos no ensino de História é notadamente importante para que os/as alunos/as se reconheçam como agentes de direitos, capazes de transformar a sociedade em que vivem, promovendo a cultura de paz para uma sociedade mais justa, mais igualitária e democrática. Como afirmam Eduardo Nunes e Juliana Andrade, existem princípios dos Direitos Humanos que norteiam as práticas pedagógicas de professores/as comprometidos/as com a justiça social, a democracia e o fim de todas as formas de preconceito. Um desses princípios é chamado de Pedagogia do Empoderamento que diz:

Aqueles que são historicamente construídos como diferentes precisam empoderar-se, reconhecendo-se como atores ativos capazes de reivindicarem a implantação de políticas públicas e confrontarem situações de violações de direitos (...) os envolvidos nessa educação não são apenas receptáculos, mas agentes da história e da sua educação (NUNES; ANDRADE, 2018, p. 44).

Desse modo, uma educação histórica em e para os Direitos Humanos não se limita a ensinar a conviver com a diversidade, mas também deve ser capaz de desenvolver a combatividade para a eliminação de qualquer tipo de discriminação e, ainda, desenvolver o empoderamento de grupos silenciados para que consigam reconhecer-se como cidadãos/ãs que têm direitos.

Nesse aspecto, uma educação para e em Direitos Humanos compactua com um currículo de História com disposição antinormativa, pois é capaz de provocar fissuras no currículo tradicional branco, cis, hetero e patriarcal, possibilitando aprendizagens daquilo que está fora da norma de forma legal, documentada e amparada pelas leis.

Contudo, mesmo com todos esses aspectos legais apresentados, nos últimos anos vivemos em momento de desdemocratização (BROWN, 2018) e as liberdades individuais estão passando por ataques. Os estudos de gênero e sexualidade têm sido usados por políticos e religiosos com o objetivo de aumentar a ansiedade e o pânico da população. Segundo esses movimentos conservadores, os estudos de gênero e sexualidade ameaçam o papel tradicional da família. Para entendermos melhor esses ataques às questões de gênero e sexualidade no ensino, o próximo tópico abordará esse assunto.

3.4 Liberdades democráticas fragilizadas e escolhas políticas na BNCC

Segundo Rogério Junqueira, “ideologia de gênero” é uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família, da Congregação para a Doutrina da Fé: “Trata-se de um sintagma urdido no âmbito da formulação de uma retórica reacionária antifeminista, sintonizada com o pensamento e o catecismo de Karol Wojtyła” (JUNQUEIRA, 2017)⁴⁸. Como já mencionado anteriormente, no Brasil foi criado o *Escola sem Partido*, no mesmo período, visando controlar e censurar alguns temas abordados em sala de aula por professores/as brasileiros/as.

Na campanha eleitoral presidencial de 2018 no Brasil, o termo “ideologia de gênero” foi amplamente disputado nas redes sociais. Para entendermos melhor como essa campanha eleitoral foi desenhada, temos que compreender que o candidato apontado a

⁴⁸ <http://clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12704> Acessado em 10 de mai. de 2019.

frente nas pesquisas em 2017 era o ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva⁴⁹ do PT (Partido dos Trabalhadores). Em um processo judicial liderado pelo Juiz Sérgio Moro, no âmbito da força tarefa chamada de Lava Jato⁵⁰, o principal candidato, Lula, foi preso em abril de 2018, ano eleitoral⁵¹. Contudo, na campanha eleitoral, o PT ainda colocava o nome de Lula como candidato à presidência e como vice-presidente, Fernando Haddad, ex-Ministro da Educação e ex-prefeito da cidade de São Paulo. Em setembro de 2018, quando não havia mais a possibilidade de Lula ser o candidato pelo PT, pois estava se encerrando o prazo estipulado pelo TSE (Tribunal Superior Eleitoral) para registrar a candidatura, e Lula permanecia preso, o PT decide substituir o candidato por Fernando Haddad e como vice-presidenta Manuela D'Ávila do PCdoB (Partido Comunista do Brasil). Nessa eleição foram 13 candidatos à presidência, dentre eles Jair Messias Bolsonaro do PSL (Partido Social Liberal) e Fernando Haddad, ambos concorreram à presidência no 2º turno das eleições.

Essa foi uma eleição em que as redes sociais foram amplamente utilizadas nas campanhas. Notícias falsas (*fake News*) ou distorções dos fatos eram disparados aos milhões via mensagens em grupos de *whatsapp*. Além de robôs que disseminavam essas notícias pelas redes sociais.⁵² Dentre essas notícias ou distorções, foram veiculados assuntos como Ideologia de Gênero, Kit Gay e Mamadeira de Piroca⁵³, afirmando que durante os governos do Partido dos Trabalhadores (Presidente Lula – 2003-2011 e Presidenta Dilma Rousseff – 2012 – 2016), o Kit Gay tinha sido distribuído pelas escolas do Brasil para doutrinar os/as alunos/as, a Mamadeira de Piroca⁵⁴ tinha sido distribuída em creches de São Paulo durante o governo de Fernando Haddad do PT. Todos esses significantes foram divulgados e utilizados durante a campanha eleitoral para criar um pânico moral na sociedade, principalmente entre os eleitores religiosos.

⁴⁹ <http://datafolha.folha.uol.com.br/eleicoes/2017/10/1923631-lula-lidera-disputa-presidencial-sem-ele-marina-e-bolsonaro-ficam-a-frente.shtml> - Acessado em 23 de abr. de 2020.

⁵⁰ <http://www.mpf.mp.br/grandes-casos/lava-jato> - Acessado em 23 de abr. 2020.

⁵¹ <https://agenciabrasil.ebc.com.br/justica/noticia/2019-11/segunda-instancia-condena-lula-17-anos-de-prisao-em-caso-de-sitio> - Acessado em 23 de abr. 2020.

⁵² <https://politica.estadao.com.br/blogs/fausto-macedo/noticias-falsas-em-campanhas-eleitorais/> - Acessado em 23 de abr. 2020.

⁵³ Para saber mais sobre o assunto a dissertação de Mestrado *Reflexões sobre verdade e política: mapeando controvérsias do kit gay* do João Gabriel Maracci pode auxiliar. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201276> - Acessado em 23 de abr. de 2020.

⁵⁴ <https://www.brasildefato.com.br/2019/04/01/neste-1o-de-abril-relembre-nove-fake-news-que-marcaram-o-cenario-politico-do-brasil> - Acessado em 23 de abr. de 2020.

O candidato à presidência da República Fernando Haddad foi acusado de ser autor de um projeto de lei que tornaria pedofilia legal no Brasil⁵⁵, de escrever em seu livro que defendia relações sexuais incestuosas⁵⁶ e de criar o “Kit Gay”⁵⁷ quando era Ministro da Educação para sexualizar os/as alunos/as dos anos iniciais. Assim, percebemos o quanto os assuntos de gênero e sexualidade foram pautas da campanha eleitoral à presidência.

O chamado “Kit Gay” se refere ao Programa Brasil Sem Homofobia criado em conjunto pelos movimentos sociais e pelo Governo Federal para combater o preconceito contra os grupos LGBTQIA+, em 2004. Dentre as propostas para a Educação estava a produção de materiais educativos específicos para discutir questões como orientação sexual e homofobia. Em 2011, o kit Escola sem Homofobia estava prestes a ser aprovado, contudo, houve o veto da presidenta Dilma Rousseff, por pressão da bancada evangélica.⁵⁸ Dessa forma, percebemos que os temas relacionados à sexualidade e gênero estão sendo atacados já há, pelo menos, 10 anos no Brasil, por uma parte do congresso nacional que representa as igrejas neopentecostais, fazendo um terrorismo moral entre a população brasileira, que está se sentindo amedrontada com a possibilidade de seus/as filhos/as “virarem” gays na escola e de serem sexualizados nos anos iniciais. Além desses movimentos políticos das bancadas conservadoras do Congresso Nacional contra o ensino de gênero e sexualidade nas escolas, a base de princípios e orientações para a elaboração dos currículos escolares, especificamente o componente curricular de História, também apresentou problemas em relação à gênero e sexualidade.

Há alguns anos membros da ANPUH (Associação Nacional de História) vem se posicionando frente às propostas de uma Base Nacional Curricular para o Ensino de História, para que todos/as os/as estudantes do Brasil tenham o mesmo conteúdo nas escolas, respeitando as regionalidades e a metodologia de cada professor/a. Como afirma Flavia Caimi:

[...] acredito na necessidade e na possibilidade de estabelecer uma política educativa que contemple um projeto de nação, por meio de uma base curricular

⁵⁵ <https://politica.estadao.com.br/blogs/estadao-verifica/projeto-nao-torna-a-pedofilia-um-ato-legal-e-nem-tem-participacao-de-haddad/> - Acessado em 23 de abr. 2020.

⁵⁶ <https://piaui.folha.uol.com.br/lupa/2018/10/27/verificamos-livro-haddad-incesto/> - Acessado em 23 de abr. de 2020.

⁵⁷ <https://veja.abril.com.br/politica/tse-manda-tirar-do-ar-fake-news-de-bolsonaro-sobre-kit-gay/> acessado em 10 de mai. de 2019.

⁵⁸ Artigo sobre o veto ao Kit Brasil sem homofobia: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2011/05/dilma-rousseff-manda-suspender-kit-anti-homofobia-diz-ministro.html>. Acessado em 10 de mai. de 19.

que indique objetivos de aprendizagem e defina as chamadas competências básicas para o século XXI, saberes e habilidades a que todos os cidadãos têm direito para viver e participar ativamente na/da sociedade da informação e do conhecimento (CAIMI, 2016, p. 86).

No ano de 2015, foi escolhida uma comissão para trabalhar sobre essa questão, que, por sua vez, abriu uma consulta pública para que os/as professores/as de todo o Brasil participassem, informando os conteúdos que deveriam ser trabalhados pelos/as professores/as de História. Contudo, a primeira versão da Base Nacional Curricular foi lançada sem conter o componente curricular História (SILVA, MEIRELLES; 2017):

Tal fato já evidenciava os embates internos entre membros da própria comissão e entre a Comissão e o MEC, que pressionava para que não se fizesse menção à diversidade de gênero e das sexualidades e que diminuíssem as referências à história de indígenas, de africanos e afro-brasileiros, em detrimento de uma visão mais tradicional (SILVA, MEIRELES, 2017, p.14).

Dessa forma, segundo Giovani Silva e Marinelma Meirelles, os assuntos sobre relações de gênero e sexualidade geravam embates na comissão, pois o MEC não aprovava que eles fossem mencionados.

A primeira versão da base sofreu severas críticas, não pelos conteúdos de gênero e sexualidade, pois segundo Nilton Pereira e Mara Rodrigues (2018), esses eram abordados timidamente. As condenações à BNCC ocorreram, pois haviam sido retirados conteúdos tradicionalmente trabalhados na academia e na escola, além de ter como foco principal a História do Brasil. Vários Grupos de Trabalho (GTs) da ANPUH e das universidades públicas posicionaram-se e emitiram notas contra o modo como se abordavam certos conteúdos no documento.

Foi elaborada uma segunda versão da Base, onde o problema referente às relações de gênero e sexualidade se aprofundou:

[...] na medida em que se restringe a tocar rapidamente no tema dos direitos das mulheres no Brasil do século XX no oitavo ano do ensino básico (Brasil, 2016, p. 475), embora aparentemente se reconheça que nos anos finais do ensino fundamental se intensificam as relações dos jovens “com os pares da mesma idade e as aprendizagens referentes à sexualidade e às relações de gênero, acelerando o processo de ruptura com a infância” (Brasil, 2016, p. 321) (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p. 10).

Ainda segundo os autores citados acima,

Outras orientações sexuais, então, sequer aparecem como possibilidades efetivas de identidade, constituindo-se como experiência humana de um

‘outro’ a ser anexado, mais do que integrado, à sociedade e à história (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.10).

Dessa forma, verificamos que a história das mulheres se restringe a apenas um ano do ensino básico e as orientações sexuais que não estão de acordo com a cis e a heteronormatividade ficaram excluídas da BNCC.

A terceira e última versão da Base tornou-se definitiva para o Ensino Fundamental. Contudo, temas como gênero e sexualidade não aparecem nas habilidades a serem trabalhadas na Base do Ensino Fundamental no componente curricular História, assim como a história das mulheres aparece como um apêndice à história do homem, que é tratado como um ser universal, isto é, quando se fala a palavra homem, as mulheres estariam incluídas (SOIHET; PEDRO, 2007). Entretanto, essa forma de narrar a história acaba silenciando as mulheres nessas narrativas. A palavra gênero aparece na Educação Infantil, Língua Portuguesa, Artes, Língua Inglesa, mas como gênero literário, escrito e etc. Estamos entendendo a palavra gênero, nesse levantamento realizado na BNCC, conforme definido pela historiadora Joan Scott (1995): “um elemento constitutivo de relações sociais baseado nas diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é uma forma primeira de significar as relações de poder” (SCOTT, 1995, p.86). A palavra sexualidade apenas aparece na área de Ciências da Natureza, no 8º ano. Além disso, a palavra mulheres aparece apenas duas vezes, nos objetivos de aprendizagem do 6º ano e do 9º ano, onde também aparece uma vez a palavra feminino associado a movimentos sociais do século XX. A Base está toda escrita no gênero masculino, assim, deixa-se subentendido que as mulheres apenas aparecem como coadjuvantes na História, uma vez falando das mulheres da Grécia, Roma e Idade Média e a outra vez apenas no século XX. Como afirmam Nilton Pereira e Mara Rodrigues:

O fato de a terceira versão não se referir tanto ao tema das identidades de gênero e orientação sexual, nem pensar o Brasil na esteira da problematização da negritude e das experiências indígenas é demonstrativo de determinada concepção do ensino de história. De acordo com essa perspectiva, a aula de história não seria um espaço de construção de relações de pertencimentos ou de lugar da alteridade, já que desconhece o modo como historicamente as identidades se constituem e a maneira como a memória nacional e as lutas em torno dela são construídas no Brasil (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.12).

Os debates em torno dos conceitos de gênero e sexualidade são temas constantes em sala de aula, pois fazem parte da nossa sociedade. A escola é uma instituição

pertencente à sociedade e, portanto, todos os temas sociais vão fazer parte das discussões de sala de aula. Conforme Fernando Seffner e Yara Picchetti:

[...] a escola é um espaço público; a educação é um bem público e, como tal, prepara os indivíduos, em termos de conhecimentos e modos de convivência, para a vida em sociedade. Gênero e sexualidade são atributos importantes nessas negociações, e não será por retirar esses termos dos planos de educação que essas questões vão desaparecer das salas de aula (SEFFNER; PICCHETTI, 2016, p.67).

Não aparecer esses temas na Base Nacional Curricular Comum no componente História é mais uma vez silenciar os grupos que historicamente foram marginalizados e ocultar as demandas sociais trazidas pelos/as estudantes. Mesmo que a BNCC seja apenas orientações para a elaboração de currículos na escola, seria fundamental que esses temas estivessem elencados de uma maneira mais específica no componente curricular de História. Traria mais segurança para os/as professores/as que desenvolvem projetos com a temática de gênero e sexualidade.

Já nos Parâmetros Curriculares Nacionais⁵⁹ de 1998, portanto, de 22 anos atrás, os temas gênero, sexo⁶⁰, sexualidade e mulheres são mencionados no componente curricular História várias vezes. A palavra gênero aparece três vezes, nos critérios de seleção e organização dos conteúdos, nos conteúdos do quarto ciclo (que correspondem aos 8ºs e 9ºs anos atualmente) e nas orientações e métodos didáticos. A palavra sexo é mencionada seis vezes, nos objetivos do Ensino Fundamental, no âmbito do conhecimento histórico: características e importância social, onde é abordada duas vezes e nos conteúdos do terceiro ciclo (que correspondem ao 6º e 7º ano atualmente), em que é mencionada três vezes. A palavra sexualidade é mencionada três vezes, na esfera do conhecimento histórico: características e importância social, nos conteúdos de história: critérios de seleção e nos conteúdos do terceiro ciclo. A palavra mulheres é mencionada

⁵⁹ “Os Parâmetros Curriculares Nacionais constituem um referencial de qualidade para a educação no Ensino Fundamental em todo o País. Sua função é orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional, socializando discussões, pesquisas e recomendações, subsidiando a participação de técnicos e professores brasileiros, principalmente daqueles que se encontram mais isolados, com menor contato com a produção pedagógica atual. Por sua natureza aberta, configuram uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas” (BRASIL, 1997, p.13). Assim não tem caráter de lei ou obrigatoriedade de trabalhar com os conteúdos e com as metodologias sugeridas.

⁶⁰ No sentido de designação ao nascer do masculino e do feminino.

nove vezes, distribuída entre conhecimento histórico: características e importância social, onde se encontra a palavra duas vezes, conteúdos de história: critérios de seleção e nos conteúdos do terceiro e quarto ciclos, assim como nas orientações e métodos didáticos, distribuída no trabalho com documentos, visita a exposições, museus e sítios arqueológicos e ritmos de tempo. Apesar dos problemas encontrados nos PCNs, como a escrita no masculino e as mulheres aparecendo em alguns momentos da História (o mesmo que ocorre com a BNCC), as palavras gênero, sexo e sexualidade são mencionadas e distribuídas no decorrer do documento, diferentemente da atual Base Nacional Curricular Comum para o Ensino Fundamental, em que essas palavras não são mencionadas no componente curricular História. A palavra mulheres na Base é mencionada três vezes, no 6º e no 9º ano, como já referido anteriormente, enquanto nos PCNs aparece nove vezes. Assim, conseguimos perceber a importância atribuída a esses temas nos dois documentos, verificando um apagamento da história das mulheres e um silenciamento sobre a história LGBTQIA+, dos negros e dos pobres, entre outros. Desse modo,

Verifica-se que a aula de história foi cada vez mais esvaziada do seu potencial crítico em relação às identidades dominantes e/ou tradicionais e do seu papel de construção/reconstrução da memória. É dessa forma que as listas de conteúdos e competências apresentadas para o ensino fundamental, apesar de incluírem tópicos alusivos às histórias de negros e indígenas, não denunciam as marcas de sua invisibilização e silenciamento, muito menos aquelas que atingem os movimentos LGBT, os quilombolas etc (PEREIRA; RODRIGUES, 2018, p.13).;

Assim, as orientações para a elaboração dos currículos, não passa de uma lista de conteúdo a serem desenvolvidos com os/as estudantes, sem que haja problematização daquelas histórias que foram excluídas. Os princípios para a elaboração dos currículos não colocam em xeque a construção dos silenciamentos e das visibilidades.

Segundo as autoras Rachel Soihet e Joana Pedro (2007) o estudo sobre a história das mulheres tem sido um campo fértil para a pesquisa, contudo teve uma trajetória muito difícil na área de História. Nas palavras das autoras,

Nas ciências humanas, a disciplina História é certamente a que mais tardiamente apropriou-se dessa categoria, assim como da própria inclusão de 'mulher' ou de 'mulheres' como categoria analítica na pesquisa histórica. A trajetória, costumeiramente 'cautelosa', dessa disciplina, e o domínio do campo por determinadas perspectivas de abordagem, retardaram significativamente o avanço das discussões. Grande parte desse retardo se deveu ao caráter universal atribuído ao sujeito da história, representado pela

categoria 'homem'. Acreditava-se que, ao falar dos homens, as mulheres estariam sendo, igualmente, contempladas, o que não correspondia à realidade (SOIHET; PEDRO, 2007, p. 284).

Assim a demora para a historiografia tratar de uma história das mulheres ocorre porque se trata o homem como um ser universal, como já mencionado anteriormente. As feministas da década de 1970 passaram a questionar esse ser universal categorizado de "homem" e incluíram em suas pesquisas a categoria mulher ou mulheres.

Nos Estados Unidos, onde se desencadeou o referido movimento, bem como em outras partes do mundo nas quais ele se apresentou, as reivindicações das mulheres provocaram uma forte demanda por informações, pelas estudantes, acerca de questões que estavam sendo discutidas. Ao mesmo tempo, docentes mobilizaram-se, propondo a instauração de cursos, nas universidades, dedicados A emergência da pesquisa da História das Mulheres e das Relações de Gênero aos estudos das mulheres (SOIHET; PEDRO, 2007, p.285/286).

Dessa forma, ocorreu a constituição do campo de pesquisa sobre a história das mulheres, onde desde então, as investigações que utilizam essa categoria de análise vêm crescendo. Apesar disso, assim como o das relações de gênero, são campos que não podem deixar de lutar pela sua consolidação, pois em muitos momentos essas pesquisas acadêmicas não são levadas em conta e desaparecem dos planos de estudos nacionais, como ocorreu com a implantação da Base Nacional Curricular para o Ensino Fundamental.

Contudo, se pensamos em um currículo que seja de todos, todas e todes que construa novas narrativas e que seja desenvolvido para a vida, não podemos nos intimidar ou desanimar porque esses temas não aparecem na BNCC; mesmo que na BNCC não apareça especificamente esses conceitos, o documento nos respalda legalmente quando coloca em seus objetivos gerais os Direitos Humanos. Além disso, há outros documentos que continuam nos respaldando a permanecer nas construções de narrativas embasadas em gênero e sexualidade, como já mencionado anteriormente.

Depois de apresentar conceitos, a importância e a legalidade de trabalhar esses temas em sala de aula, mas também de que forma esses temas estão sendo usados politicamente. Vamos iniciar a abordagem e análise das fontes de pesquisa. Percebendo de que modo os/as/es alunos/as/es e os/as/es professores/as colaboradores dessa pesquisa nos auxiliam para a teorização de um currículo com disposição antinormativa, sem medo e com coragem, porque esse currículo é desenvolvido nas *fissuras*, nos *gaps*, nos *vãos*,

ele escoa porque os/as/es alunos/as/os o perfuram e devemos aprender a trabalhar com esses vazamentos.

4 VIVÊNCIAS TRANS* NA ESCOLA: MINHAS FONTES PARA UM CURRÍCULO ANTINORMATIVO

4.1 Direitos das pessoas trans*

Antes da análise e problematização das minhas fontes de pesquisa, quero apresentar um breve histórico do conceito de transexualidade e os direitos conquistados nos últimos anos.

A Transexualidade deixou de ser qualificada na Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas de Saúde (CID) como transtorno mental no dia 17 de maio de 2019. Essa retirada se oficializou no dia 20 de maio de 2019, em Genebra, na 72ª Assembleia Mundial da Saúde, quando os países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) adotaram a 11ª versão da CID. Após 28 anos nessa classificação, a transexualidade saiu da categoria de transtornos mentais para integrar o de “condições relacionadas à saúde sexual” e foi classificada como “incongruência de gênero”. Isso porque segundo a OMS há situações em que a saúde pode ser melhorada se tiver especificações na CID⁶¹. Outra mudança que ocorreu para as pessoas trans* no Brasil, para os maiores de 18 anos, é a cirurgia de redesignação sexual realizada pelo SUS, se assim o desejar.

Em 2008 o Ministério da Saúde instituiu a portaria N° 0457⁶² que prevê a realização da cirurgia de redesignação sexual pelo SUS, porém, em 2013, a portaria n° 2803⁶³ ampliou o acesso de travestis e transexuais aos serviços públicos voltados à população transexual, estabelecendo a idade mínima de 18 anos para o acesso e procedimentos ambulatoriais (como hormonioterapia) e idade mínima de 21 anos para o acesso do procedimento cirúrgico⁶⁴. Contudo, no dia 9 de janeiro de 2020, foi publicada no *Diário Oficial da União* novas regras para os procedimentos clínicos e cirúrgicos do Conselho Federal de Medicina. Através da resolução CFM 2265/2019⁶⁵, as idades

⁶¹ <https://www.brasildefato.com.br/2019/05/20/transexualidade-deixa-de-ser-considerada-transtorno-mental-apos-28-anos/> Acessado em 16 de jan. de 2020

⁶² http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2008/prt0457_19_08_2008.html Acessado em 06 de nov. de 2018.

⁶³ http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2013/prt2803_19_11_2013.html Acessado em 06 de nov. de 2018.

⁶⁴ <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/cirurgias-de-mudanca-de-sexo-sao-realizadas-pelo-sus-desde-2008> Acessado em 06 de nov. de 2018.

⁶⁵ http://portal.cfm.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=28561:2020-01-09-15-52-08&catid=3 Acessado em 16 de nov. de 2018.

mínimas foram diminuídas, ampliando o acesso de pessoas trans*, que queiram realizar esse tipo de procedimento.

A partir dessa data se estabeleceu a idade mínima de 16 anos para o início das terapias hormonais e idade mínima de 18 anos para o procedimento cirúrgico. Outra norma dessa resolução é a de que a pessoa candidata a cirurgia tenha acompanhamento multiprofissional e disciplinar por, no mínimo, 1 ano. Anteriormente, devia passar por essa série de avaliações por no mínimo dois anos até a realização da cirurgia.

Contudo, apesar de avaliarmos essas situações como avanços, permanece a patologização das identidades de gênero trans*, pois continuam classificadas na CID e há uma série de regras e leis estabelecidas pelo poder médico para que as pessoas façam as cirurgias e tratamentos hormonais se assim o desejarem, se perpetuando esse poder médico sobre os corpos de pessoas trans*. No artigo (Trans)tornando a norma cisgênera e seus derivados, os autores Felipe Cazeiro da Silva, Emilly Mel Fernandes de Souza e Marlos Alves, explicam:

[...] há um movimento que tem combatido essa prescrição patológica biomédica sobre os gêneros que integra a rede chamada de Stop Trans Pathologization (2012) e que tem se dedicado ferozmente para a remoção da transexualidade nos referidos guias médicos, empenhando-se em buscar a autonomia para as pessoas trans. Seu manifesto, desvincula qualquer tratamento médico ou cirúrgico e também defende o acesso à retificação do nome e gênero nos documentos civis sem ter que se submeter a nenhuma avaliação médica psicológica, além de exigir políticas que possam auxiliar as pessoas trans no acesso ao mercado de trabalho formal (CAZEIRO, SOUZA, ALVES, 2019, p. 8).

O manifesto foi criado e postado pela Rede Internacional pela Despatologização Trans em sua página oficial (CAZEIRO et al, 2019) com a ideia de despatologizar as identidades trans* e lutar por políticas públicas que mudem as vidas das pessoas.

As pessoas trans* tiveram o direito à utilização do nome social em atendimentos pelo SUS, em escolas e universidades.⁶⁶ Em março de 2015, o Conselho Nacional de Combate à Discriminação e Promoções dos Direitos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (CNCD/LGBT) publicou a Resolução nº 12 no Diário Oficial da União⁶⁷, onde orienta as escolas e as universidades a adotarem o nome social de travestis e transexuais, e ainda, estabelece a garantia de identidade de gênero à adolescentes sem

⁶⁶ <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/conselho-lgbt-garante-uso-do-nome-social-em-escolas-e-instituicoes> Acessado em 06 de nov. de 2018.

⁶⁷ <http://www.sdh.gov.br/sobre/participacao-social/cncd-lgbt/resolucoes/resolucao-012> Acessado em 06 de nov. de 2018.

que necessite a autorização dos pais. O nome é algo muito importante no processo de transição sexual, pois respeita a identidade de gênero que o próprio indivíduo sente; afinal, sentir-se, vestir-se e utilizar os adereços de sua identidade de gênero e ser chamado/a por uma outra identidade causa constrangimentos e humilhações. Conforme Bento:

O nome próprio aqui funciona como uma interpelação que o recoloca, que ressuscita a posição de gênero da qual luta para sair. Serem identificados publicamente pelo nome que os/as posiciona no gênero rejeitado era uma forma ressignificada de atualizar os insultos [...] que ao longo da vida, os/as haviam colocado à margem (BENTO, 2006, p.57).

Anteriormente à Resolução do CNCD/LGBT, algumas universidades já tinham aprovado o uso do nome social. A Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) aprovou a decisão do uso do nome social por estudantes e funcionários em 2014. A decisão de nº 506/2014 foi aprovada no dia 05 de dezembro de 2014 pelo Conselho Universitário (CONSUN)⁶⁸, não tendo idade mínima para tal requerimento. Ainda, no ano de 2017, o Programa de Pós-Graduação em Educação promoveu em seu edital⁶⁹ a reservas de vagas para Travestis e Transexuais, apontando que essas ações são importantes para a promoção da igualdade.

Na mesma Resolução nº 12 do CNCD/LGBT, o artigo 6º estabelece que as escolas e as universidades devem garantir o uso do banheiro e vestiários de acordo com a identidade de gênero de seus/as alunos/as, mostrando, assim, que não há necessidade de um terceiro banheiro, simplesmente a criança ou o/a adulto/a trans* pode utilizar o banheiro que se adequa a sua identidade de gênero. Ainda, no artigo 7º informa sobre a utilização do uniforme, caso nas instituições haja distinção do uniforme por gênero, deve ser garantido aos/as aluno/as as vestimentas conforme a sua identidade de gênero.

Essas leis são importantíssimas para a garantia dos direitos dos/as trans* nas instituições de ensino e a garantia por lei de que as crianças e adolescentes têm direitos à utilização do nome, banheiro e uniforme conforme a sua identidade de gênero. Contudo, mesmo que existam as leis é necessário a formação dos funcionários (professores/as, secretários/as, equipe diretiva, serventes e etc.) para que respeitem os direitos dos/as alunos/as, sem que eles/as tenham que passar por constrangimentos para conseguir aquilo

⁶⁸ <http://www.ufrgs.br/consun/legislacao/documentos/decisao-no-506-2014> Acessado em 06 de nov. de 2018.

⁶⁹ http://www.ufrgs.br/ppgedu/arquivos/EDITAL%20selecao_2017.pdf Acessado em 06 de nov. 2018.

que lhe é de direito. Além disso, também se faz necessário o engajamento e a luta contra os projetos de lei que visam o retrocesso de direitos LGBTQIA+ e o retrocesso no ensino das Relações de Gênero, como o famigerado projeto de lei “Escola sem partido”⁷⁰, que nada mais é do que censurar professores/as que abordam esse tema e excluir alunos/as que não se encaixam na generificação binária. Um currículo com disposição antinormativa tem obrigação de se adequar às leis citadas e, ainda, se engajar na defesa dos/as alunos/as para que tenham seus direitos garantidos.

4.2 Um currículo antinormativo: TransENEM POA

Na minha primeira reunião com o grupo CLOSE⁷¹, orientado pelo professor Benito Schmidt, conheci um dos professores de História do TransENEM de Porto Alegre, falei sobre minha vontade de observar as aulas de História do coletivo e do meu projeto de pesquisa. Ele me orientou a mandar um e-mail para o coletivo para que fosse algo decidido e formalizado pelo grupo de professores/as voluntários/as/es.

Mandei e-mail no dia 23 de julho de 2019 com meu projeto em anexo. Quem me respondeu ao e-mail foi uma das professoras do coletivo. Informou-me que como se tratava de um coletivo que prezava a horizontalidade, a decisão de permitir que eu assistisse às aulas deveria ser de todos/as/es, por isso deveria comparecer em uma das assembleias do TransENEM para expor meu projeto. Além disso, deveria apresentar uma contra partida, ou seja, o que faria pelo grupo. Assim, o coletivo demonstra como são construídos os seus projetos, prezando a horizontalidade e a preocupação de que tipo de pesquisa será feita com seus/as estudantes.

No dia 03 de agosto de 2019 às 14 horas, cheguei ao local indicado para a assembleia, já havia alguns/as/es professores/as e estavam aguardando outros/as/es para iniciar a reunião. Quando uma parte considerável do grupo estava presente deram início à reunião. As pautas da mesma haviam sido enviadas por e-mail para os professores/as, e iniciaram em ordem das pautas inscritas, eu estava por último, então acabei participando de toda a assembleia como ouvinte. O que foi importante para entender como o coletivo

⁷⁰ <http://www.programaescolasempartido.org/pl-federal/> Acessado 06 de nov. de 2018.

Art. 3º. O Poder Público não se imiscuirá na orientação sexual dos alunos nem permitirá qualquer prática capaz de comprometer o desenvolvimento de sua personalidade em harmonia com a respectiva identidade biológica de sexo, sendo vedada, especialmente, a aplicação dos postulados da teoria ou ideologia de gênero.

⁷¹ O grupo de trabalho do projeto CLOSE busca incentivar a pesquisa e a divulgação da história LGBTQIA+ do Rio Grande do Sul ao longo dos séculos XX e XXI, focando em personagens, espaços, eventos e processos relacionados às sexualidades desviantes da cisheteronormatividade.

funcionava e assim, também para solicitar permissão para participar de outros eventos produzidos pelo TransENEM, como a seleção e formação de professores/as novos/as/es e a aula inaugural com o coletivo e o grupo de novos/as/es alunos/as/es. A primeira pauta da reunião foi a aula inaugural, decisão sobre datas, comissão organizadora, quem falaria, o que seria mostrado. Decidiram a data para o dia 14 de agosto, devido à manifestação pela educação que ocorreria no dia 13, discutiram sobre a importância do TransENEM na manifestação e da luta pela permanência do curso preparatório.

Durante a assembleia e conforme as pautas iam se desenvolvendo fui também aprendendo mais sobre o TransENEM, como o coletivo funcionava, como se formou, quais outras equipes estavam por trás desse coletivo, além do grupo de professores/as. Também pude perceber a diversidade dos/as/es professores/as, pois eles/as se apresentaram antes de iniciar à assembleia e também informavam com qual pronome de tratamento deveriam ser chamados. O grupo de professores, e também outros/as participantes do coletivo com outras funções, é formado por pessoas cis e trans*, também por gays, lésbicas e heterossexuais, brancos/as e negros/as. As idades dos/as professores/as que estavam presentes na assembleia variavam entre 20 e 30 anos.

Algo muito diferente que percebi na assembleia, e também na formação de professores/as e na aula inaugural foi o constrangimento das pessoas cis e heterossexuais de se apresentarem, pois estavam em um ambiente onde, talvez pela primeira vez, o protagonismo, lugar de fala e a norma não era voltada para elas. Então, as pessoas se apresentavam, com o nome e o pronome de tratamento e sua sexualidade, os heteros sempre tinham uma “desculpa”, como, “apesar de ser hetero e cis sou amiga/o”, ou “sou aliada/o”, enfim, isso aconteceu em todos os momentos que ocorreram apresentações no grupo.

Ainda na assembleia, foi decidido sobre a seleção e a formação dos/as/es novos/as/es professores/as voluntários/as/es (também é importante destacar que a linguagem usada em assembleia, aula inaugural e formação de professores sempre foi com a terminação “E” ou “ES” para determinar o pronome de alguém, como por exemplo, alunes, todes enfim). Decidiram sobre quais dinâmicas usar, quais critérios para a seleção, entre outras coisas. Alguém do grupo falou da importância desse processo de seleção ser criterioso, pois já haviam ocorrido transfobia e erro de pronome com alunes e isso era inaceitável. Também foi discutido a comissão da formação de novos/as/es professores/as e de quais pautas seriam mencionadas para os/as/es professores/as, como a didática, o

método, mas principalmente em relação ao compromisso com o coletivo, como a participação das assembleias uma vez por mês, como não faltar às aulas e deixar os/as/es alunos/as/es esperando e a importância de um trabalho voluntário, pois para eles/as muitas pessoas confundem o voluntariado com “vou dar uma aula quando eu tiver tempo” e não é isso, deve se ter compromisso. Assim, colocaram em pauta algumas sanções para os/as/es professores/as que não vão em todas as assembleias e não avisam quando vão faltar. Também solicitaram para uma das pessoas que estavam presentes, me pareceu uma secretária ou estagiária da professora responsável pelo curso preparatório no Instituto Federal de Porto Alegre (IFRS) – sede do curso preparatório TransENEM, o auxílio do NAPS para a seleção de professores/as e alunos. NAPS é o grupo de apoio psicopedagógico e social do coletivo, retorno a falar dele na formação de professores.

Outra pauta foi sobre o horário das aulas, pois tinham decidido em uma assembleia anterior que essas seriam de segunda a quinta durante a semana, devido à falta de adesão dos alunos em comparecer as aulas na sextas-feiras. Retornaram a essa decisão, pois nem todos/as/es os/as/es professores/as concordaram com isso, pois seria muito complicado arrumar os horários das aulas, quantidade de períodos para cada professor/a/e, horário de início e término da aula. Após uma longa discussão sobre isso, decidiram que as aulas permaneceriam de segunda a sexta, retomando no próximo semestre.

Quando chegou a minha pauta, me apresentei e apresentei o meu projeto, foram dadas as condições para que eu assistisse as aulas de História, uma contrapartida para o coletivo (que ainda não foi realizada), foi me pedido o termo livre esclarecido para os alunos e para a instituição. Após algumas discussões, foi colocado em votação a minha pauta e foi aprovada. Nesse momento, pedi para também participar da aula inaugural e da formação de professores/as, o que me foi autorizado desde que eu me apresentasse e apresentasse o meu projeto para todos/as/es os/as/es presentes nesses dias.

No dia 12 de agosto de 2019, foi a formação dos/as/es novos/as/es professores/as após a seleção dos/as/es mesmos/as/es pelos/as/es professores/as veteranos/as/es. A seleção foi realizada colocando situações problemas para os/as/es professores/as que concorriam às vagas. As situações problemas são inspiradas em eventos que já ocorreram no TransENEM com os quais os/as professores/as tiveram que lidar, tanto situações entre alunos, como entre professores/as. Nessa situação problema verificam a reação do/a/e candidato/a/e e selecionam de acordo com a sensibilidade e com quem percebem que, de

alguma forma, não vão tratar mal es alunes, nem discriminar ou não respeitar o nome social e o pronome, dando prioridade es professores trans*.

Na formação havia dois/as professores/as do coletivo, a professora de Artes, mulher trans branca e o professor de geografia, homem cis gay branco. Quando o professor iniciou a sua apresentação, falou seu nome e seu pronome de tratamento. Ao falar o seu pronome, disse porque estava fazendo isso, pois muitas alunes são tratades pelo pronome errado fora do TransENEM, como no coletivo, os/as/es professores/as acolhem e cuidam bem des seus alunes, não podem errar o pronome de tratamento, pois é uma forma de violência, segundo o coletivo, e esse não é o lugar para perpetuar violência.

Após as apresentações de todes com nomes e pronomes de tratamento, a professora de Artes contou a história do TransENEM, como surgiu e como foi se desenvolvendo ao longo dos anos, para que os/as/es novos/as/es professores/as conhecessem o lugar onde iriam começar o voluntariado.

O TransENEM começou como uma ideia de grupo de Facebook no ano de 2015 inspirado em outros coletivos de vários estados brasileiros, e em 2016, no Centro de Referência dos Direitos Humanos (CRDH), iniciaram as assembleias para discussão de gênero e para montar o coletivo. Em agosto de 2016, o TransENEM virou um programa de extensão do Programa de Pós graduação em Gênero e Sexualidade do IFRS de Porto Alegre, com vínculo oficial. Até outubro de 2017, eram apenas alunes trans*, contudo em assembleia decidiram abrir vagas também para os LGBQAI+. Segundo informações da professora, em 2016, havia 5 cursos preparatórios para pessoas trans* e em 2019 havia 22 cursos espalhados pelo Brasil. Todes que participam do coletivo são voluntárias, contando com equipe de mídia e comunicação, Núcleo de apoio psicossocial e pedagógico, docentes, grupo que cuida das finanças e os grupos de trabalho, como planejamento de aulas e eventos. O IFRS disponibiliza o espaço, não só a sala de aula, pois os alunes do TransENEM têm direito de usar a biblioteca, a informática, entre outros espaços. A professora coloca o motivo de haver um curso preparatório exclusivo para pessoas trans*, mesmo tendo abertura de vagas para as demais identidades de gênero e sexualidades, a prioridade do curso preparatório é pessoas trans*, pois como disse a professora, “pessoas cis, ainda são pessoas cis”, ou seja, podem esconder sua condição ou sofrem menos violências e constrangimentos, explanando os dados divulgados pelo ANTRA, onde se coloca que pessoas trans* são expulsas de casa a partir dos 13 anos de

idade, 52% são possuem o ensino fundamental, 72% não possuem o ensino médio e apenas 0,02% estão na universidade⁷². Dessa forma, o TransENEM existe para mudar esse cenário, para que as pessoas trans* também tenham oportunidade de entrar em uma universidade e para que esse grupo tenha representatividade. Por isso, os/as/es professores/as formadores/as colocam a importância de todos os professores estarem alinhados com os princípios e valores de respeito, acolhimento e integração da comunidade LGBTQIA+.

Após contar a história do TransENEM e os motivos pelos quais se acha importante um curso preparatório exclusivo para a comunidade LGBTQIA+, se passou para uma rodada de conversas com os/es/as novos/es/as e antigos/as/es professores/as que estavam presentes. Conforme os/as/es professores/as iam colocando as suas motivações, os/as/es professores/as formadores/as iam intervindo nas falas. Pude perceber que queriam deixar claro, que o trabalho voluntário não era caridade e que não se realizava por pura abnegação. Na verdade, quem fazia trabalho voluntário no TransENEM, segundo eles/as, era por interesse também em aprender, para compartilhar conhecimento, ou seja, havia benefícios nas duas partes com o trabalho voluntário, tanto dos alunos, quanto dos professores. Depois foi lido um texto escrito por um voluntário do TransENEM, homem cis, negro, doutorando em Antropologia sobre o voluntariado. As reflexões feitas no texto, para mim, foram importantíssimas, destacando para a reflexão sobre o que pessoas cis tem a ver com a escolarização de pessoas trans*. Essa reflexão não tem uma resposta pronta, mas aponta para algumas discussões, como por exemplo, os erros em relação ao pronome de tratamento que já ocorreram no coletivo. Segundo o texto isso aconteceu porque a maioria deles/as eram cis e, assim, “a diversidade de sexualidades que temos, não está suficientemente tensionada pela realidade do contato e experiência de convivência com Pessoas Trans” (LIMA, Alef de Oliveira, 2019).⁷³ Dessa forma, o coletivo TransENEM demonstra uma preocupação com seus alunos, que deveria ser a preocupação de qualquer escola. A preocupação de preparar seus/as professores/as para a diversidade, para o acolhimento e o cumprimento dos direitos dos alunos.

Nas respostas dos/as/es novos/as/es professores/as do TransENEM, pude ouvir que muitos/as estavam ali para lutar contra a retirada dos direitos das “minorias”, para

⁷² <https://exame.abril.com.br/carreira/onde-estao-os-travestis-e-transexuais/> - Acessado em 10 de abr. de 2020.

⁷³ Citação retirada do texto escrito para a formação de professores/as do TransENEM, que está no anexo 1.

ser ativista ou militante, mas não de facebook ou de sofá, também, por fazer parte do grupo LGBTQIA+ e não conhecer nenhuma pessoa T, só conviver com pessoas cis, mas uma resposta com a qual me identifiquei foi “para levar as aprendizagens com o TransENEM para qualquer espaço de ensino”. Penso que minhas observações também têm essa motivação como dar aula para pessoas cis e trans*, fazendo com que elas/es sintam-se respeitadas/os/es, acolhidas/as/es e, principalmente, representadas/os/es no ensino de História, que o ensino de História aproxime, faça sentido, dê significado à vida. O professor de redação, que também já estava a mais tempo como voluntário, fez uma reflexão sobre as pessoas cis, afirmando que as mesmas nunca pensaram sobre isso, nunca tiveram a oportunidade de pensar sobre gênero, e esse era o momento de refletir sobre a cisgeneridade. Não pensando no trans*, como diferente, como o outro, mas refletir sobre si mesmo. Creio que a minha pesquisa pretendeu trilhar esse caminho, o caminho de reflexão e abalo do *Cistema*⁷⁴ e da heteronormatividade, antes de pensar que uma pessoa trans* é o outro, é o diferente, pensar porque os cis sempre foram a norma, pensar em conjunto, costurando as várias performances que o gênero e a sexualidade podem agir no mundo.

Após essas reflexões, foi lido um segundo texto, também escrito pelo mesmo voluntário do texto anterior, que falava sobre didática. Para o coletivo, o conceito de didática é a interação, uma negociação entre docentes e discentes. A didática aqui está entendida como uma “teorização dos processos de aprendizagens nos contextos escolares” (LIMA, Alef de Oliveira, 2018)⁷⁵. Para o TransENEM, que tem seus alunos com históricos de fragmentação escolar, muitas vezes devido a sua corporeidade e subjetividade, o trabalho deve ser realizado através de uma ética da diversidade, sempre com o olhar atento à diferença. O autor do texto coloca essa situação, afirmando que no TransENEM, a didática deve ser atenta porque tem que ser sensível à diferença e ética e diversa, pois não se deve obstruir as aprendizagens dos alunos porque tem medo de perder o controle da turma. A partir do texto, foram colocadas algumas questões pelos/as/es professores/as formadores/as, como por exemplo, quais conteúdos podemos trabalhar para tocar didaticamente os/as/es nossos/as/es alunos/as/es? O que eu gostaria que eles/as aprendessem? Qual a nossa prática docente no TransENEM?

⁷⁴ Conceito retirado da dissertação de Mestrado de Viviane Vergueiro referenciada nessa dissertação e que aparecerá no capítulo 7, a sociedade sistêmica em que vivemos criada apenas para as pessoas Cisgêneras, por isso, ela chama de Cistema.

⁷⁵ Citação retirada do texto do professor voluntário do coletivo que está apresentado no anexo 1.

As respostas desses questionamentos têm ligação com a sensibilidade, pois conjuntamente a um curso preparatório, o TransENEM é um lugar de acolhimento. Contudo, também é um lugar de se ensinar conteúdo, afinal, um dos objetivos é que os alunos sejam aprovados no ENCEJA (O Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos), no ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio) e na UFRGS. Uma das questões colocadas (que podemos também fazer em relação à escola regular), é como posso ensinar os conteúdos de maneira democrática se estamos preparando os alunos para uma prova engessada?

A resposta é que dentro do programa de conteúdos que caem nas provas, os/as/es professores/as têm autonomia para preparar uma aula de uma forma que seja confortável para ambos/as/es, os/as/es professores/as e alunos/as/es. Entendo, dessa maneira, que é importante seguir os programas, mas de uma forma que os alunos sintam-se bem, acolhidos e representados. Dessa forma, percebemos que o currículo desenvolvido no TransENEM é um currículo antinormativo, pois trabalha com o currículo tradicional, mas se aproveita das aberturas para ensinar de uma maneira que os alunos sejam partícipes do currículo e não meros espectadores de um currículo masculino, branco, cis, hetero.

Contudo, pensando que mesmo que não se consiga incluir alguma história LGBTQIA+ para a sala de aula do TransENEM, o fato de estarem em um espaço onde eles/as são os/as/es protagonistas, onde há uma preocupação de que eles/as sintam-se confortáveis nesse ambiente e, principalmente, o fato de terem professores/as trans* e LGBTQIA+, os alunos já se sentem representados. Porém, se em nem todos os lugares há professores/as trans* e LGBTQIA+, como então, fazer com que esses alunos sintam-se acolhidos e confortáveis em uma escola regular?

Para mim, a resposta está no currículo, mostrando que no passado existiam pessoas iguais a eles, mostrando para as pessoas cis, que apesar de terem construído a normalidade em cima do corpo cis e definição sexual a partir da binaridade homem/pênis, mulher/vagina, sempre existiram outras formas. Buscar na memória a justificativa é uma forma de representatividade e “parte do processo de afirmação” (GIL, 2019, p. 158). Essas histórias dos grupos invisibilizados no relato da história pátria necessitam fazer parte do currículo das escolas, compondo, assim, memórias e histórias mais plurais (Idem, p. 157).

Após as discussões referentes à didática e aos conteúdos, um psicólogo cis, branco, casado com um voluntário do TransENEM e que pesquisou em seu mestrado em Psicologia pessoas trans* na FURG, fez reflexões sobre o espaço escolar, sobre as

oportunidades de aprendizagens do espaço escolar, sobre não existir aprendizagem sem o vínculo e afeto. No trabalho voluntário no TransENEM, o psicólogo afirmou que os/as/es professores/as são agentes de humanização, pois estão humanizando os sujeitos após, provavelmente, terem vivências traumáticas na escola. A partir do momento em que e alune entra no TransENEM ele faz parte da história e é o/a/e protagonista.

Por último, os/as formadores fizeram uma dinâmica com os marcadores sociais de cada um/a/e, colocaram os/as/es professores/as em uma fileira para simular uma corrida. Nessa corrida, as pessoas poderiam começar a correr, conforme os seus marcadores sociais. Para isso, o professor voluntário veterano se posicionou na frente e ia fazendo perguntas sobre a vida, como quem conseguiu se formar sem trabalhar, pessoas brancas, homens cis, enfim, cada pergunta que era feita a resposta positiva dava um passo à frente e a resposta negativa ficava no seu lugar, até que fez a última pergunta que foi, “se você é trans* volte para o início”. Essa dinâmica foi para mostrar que os marcadores sociais fazem diferença também na vida des alunes, ser LGBTQIA+, mas ser cis, os coloca na frente em oportunidades de pessoas trans*, depois ser negra ou negro, ser de classe média, alta ou pobre, enfim, os marcadores sociais também estão inseridos no contexto do TransENEM e os/as/es professores/as tinham que ser sensíveis a eles/as.

Dia 14 de agosto de 2019 foi a aula inaugural do TransENEM, onde estavam presentes os/as/es professores/as, os/as/es voluntários/as/es de mídia, comunicação, assistência social, a professora responsável pelo programa de pós graduação em Gênero e sexualidade no IFRS de Porto Alegre, es alunes e ex-alunes. A aula iniciou com um vídeo que foi produzido sobre o TransENEM para um Colóquio apresentado no México sobre Educação Popular⁷⁶, em que aparece três professores/as do coletivo, duas pessoas trans* e uma pessoa cis gay, todas brancas. Além dos/as/es professores/as, aparece uma aluna trans* branca do coletivo. Os/Es/As professores/as falam sobre a importância do TransENEM não só como um fim de preparar para as provas, mas a importância do processo, de estar naquele lugar, um lugar de aprendizado tanto para os/as/es professores/as, quanto para os/as/es alunos/as/es, pois naquele lugar se vê potência do grupo LGBTQIA+ e não apenas violência. A aluna coloca o TransENEM como um espaço em que ela pode se sentir pertencente. A pergunta que me fica na cabeça é, como fazer com que es alunes se sintam pertencentes em todos os espaços sem que seja preciso segregação (nesse momento me vem em mente as falas da bell hooks sobre sua escola

⁷⁶ <https://www.youtube.com/watch?v=CODw0CXmNTk> – Acessado em 06 de jan. de 2020.

segregada, onde aprendia muito mais do que nas escolas mistas, pois se sentia pertencente)⁷⁷. E, minha resposta para essa pergunta está na apresentação de uma aula de História inserida em um currículo antinormativo, em um currículo que ensine a partir das experiências dos/as/es alunos/as/es, que seja capaz de criar conceitos e narrativas a partir dessas experiências. Da mesma forma, necessitamos de uma formação dos/as/es professores/as para um currículo e uma didática voltada para a diversidade, que aprendam os direitos dos/as/es estudantes trans*, que aprendam os conceitos de corpo, cisnormatividade, heteronormatividade, entre outros que os/as/es instrumentalize no acolhimento dos/as/es alunos/as/es e a inclusão desses conceitos nas aulas. Esses temas serão melhor desenvolvidos nos capítulos 4 e 5 dessa dissertação.

Um dos/as/es professor/as/es do coletivo, homem trans* branco, inicia sua fala contando o histórico do TransENEM, e, ainda, afirma que é um lugar que tem que transbordar suas paredes, sendo um lugar de respiro e pertencimento à população LGBTQIA+, pois “cada vez mais, nos querem menos”. Além disso, o TransENEM, segundo o professor, carrega consigo as bandeiras do antirracismo, do antifascismo, do transfeminismo, da horizontalidade e da democracia, por isso não era permitido cometer nenhum ato que ferisse essas bandeiras. Também fornece algumas informações básicas, como a proibição de relacionamento entre professores/as e alunos, sobre o TRI⁷⁸ dos alunos, que é gratuito porque os/as/es professores/as angariam fundos e sobre o crachá para poder entrar nas dependências do IFRS. Após esses momentos há uma rodada de apresentações, dos/as/es professores/as veteranos/as/es, voluntários/as/es e alunas/os/es. Há bastante diversidade entre os/as/es alunos/as/es, meninos e meninas trans* e cis, também com sexualidades diversas, gays, lésbicas, assexuados, bissexuais, entre outros. Uma aluna, mulher negra trans*, pede a palavra para dar seu depoimento sobre o TransENEM. Ela diz que antes de entrar no curso preparatório tinha muito preconceito com mulher trans lésbica, para ela não fazia sentido namorar alguém do mesmo gênero, depois de passar por um processo de sofrimento com a transição, mas que com no TransENEM, ela entendeu que cada pessoa tem as suas escolhas.

A aula inaugural termina com uma homenagem ao professor do coletivo, Leonardo Rosa, que foi assassinado na China, onde fazia um intercâmbio.

⁷⁷ HOOKS, bell. *Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

⁷⁸ Cartão para o transporte coletivo de Porto Alegre.

Toda essa sensibilidade, preparação, cuidado que o coletivo TransENEM tem para com seus alunos, demonstra o quanto é importante o espaço escolar ser acolhedor, ser posicionado politicamente, carregando consigo bandeiras do antirracismo e antifascismo, além da luta contra a transfobia e homofobia; afinal, todas essas lutas andam juntas e são equivalentes contra o opressor, que é o patriarcado, a cis e a heteronormatividade e o capitalismo. Isso nos mostra o quanto a escola pública regular deve aprender com o TransENEM, pois não adianta lutar por uma escola pública de qualidade se não temos um ambiente politizado e que lute também contra o racismo, transfobia, homofobia, machismo e o fascismo. Todas essas lutas têm que ser travadas juntas, só assim teremos uma escola plural.

4.3 Currículo de História com disposição antinormativa: TransENEM POA

As aulas de História do TransENEM são compartilhadas entre três professores/as. Um professor trans*, duas professoras cis, todos/as brancos/as. Cada semana um/a/e professor/a/e diferente dá a sua aula, mas dão continuidade temporal e temática nos conteúdos. As aulas são ministradas nas terças-feiras e são dois períodos semanais, um período antes do recreio e outro depois. A sala de aula tem vários trabalhos colados nas paredes, me parece ser de Artes, com relação à discriminação e um outro trabalho sobre quem são, sobre o orgulho de estarem naquele espaço e com várias frases de empoderamento.

Na primeira aula, dois professores/as deram aula em conjunto para introduzir os estudos históricos. Perguntam sobre: O que é História? Para que serve? É uma ciência?, entre outras questões introdutórias. Os alunos prestam atenção e participam bastante da aula, de modo produtivo. Em um momento da aula sobre a construção histórica, se utiliza o exemplo da cisnormatividade, como uma construção, pois os modos de ser homem e mulher na sociedade também têm história. Também explicam sobre a divisão tradicional da História, pois segundo eles, aparecerá nos processos seletivos que farão, mas ao mesmo tempo deixam claro sobre as escolhas políticas dos/as/es historiadores/as sobre as pautas que inseriram na linha do tempo. Os/as professores/as falam sobre as características da prova do ano passado, mas aparentam medo de mudanças na prova desse ano devido à mudança de governo. Também falam sobre o trabalho do/a/e historiador/a/e, problematizam momentos/eventos da História como o Racismo e a Ditadura Civil-militar. Nesse momento alguns alunos participam da aula, falando sobre a

existência do racismo velado e outro fala de um documentário que viu sobre o sambista Bezerra da Silva durante a Ditadura Militar. Após o recreio, os/as professores/as fazem uma dinâmica com os alunos sobre a construção de um/a/e personagem fictício através de objetos que eles/as trouxeram. Vários objetos são colocados em cima da mesa e os alunos têm que levantar de suas classes e observar os objetos para irem contando a história daquela pessoa. A aula termina com essa história. O/a/e personagem fictício era uma pessoa trans* masculina, pois tinha vestido de bebê, tinham alguns livros que determinavam que ela tinha uma posição política de esquerda, tinha uma bandeira trans* binária, o que apontava para a possibilidade de a pessoa ser trans*, entre outros objetos. Os alunos ficaram empolgados com a atividade, fazendo perguntas, criando possibilidades, imaginando e conseguiram descobrir várias informações sobre o/a/e personagem.

Nessa primeira aula de História observada, percebemos o trabalho com o currículo antinormativo, pois apesar de trabalharem com o conteúdo tradicional, em muitos momentos problematizaram a cisnormatividade, falaram sobre racismo, heteronormatividade e por fim, a partir da experiência dos alunos, os/as professores/as criaram um/a/e personagem que fosse representá-les em sala de aula, abrindo espaço para a criação e a imaginação dos alunos. Como afirma a autora bell hooks: “O enfoque da experiência permite aos alunos tomar posse de uma base de conhecimento a partir do qual podem falar” (HOOKS, 2013, p. 198). Trazer para a sala de aula a construção pelos/as/es alunos/as/es a criação de um/a/e personagem trans* é permitir que eles falem a partir de suas experiências e conhecimentos, é abrir um espaço que anteriormente, possivelmente, tenha sido tolhido desses alunos.

Ainda, bell hooks, escrevendo sobre uma pedagogia feminista e antirracista engajada, afirma a importância de trazer para as aulas as experiências dos/as/es alunos/as/es e de manter o entusiasmo na sala de aula, pois uma pedagogia que pretende ser engajada deve reconhecer a presença de todos, evitando o tédio. Por isso segundo a autora é necessário criar uma comunidade, a comunidade da sala de aula que será significativa para o aprendizado. Segundo a autora:

[...] qualquer pedagogia radical precisa insistir que a presença de todos seja reconhecida. E não basta simplesmente afirmar essa insistência. É preciso demonstrá-la por meio de práticas pedagógicas. Para começar, o professor precisa *valorizar* de verdade a presença de cada um. Precisa reconhecer permanentemente que todos influenciam a dinâmica da sala de aula, que todos contribuem. Essas contribuições são recursos. Usadas de modo construtivo,

elas promovem a capacidade a qualquer turma de criar uma comunidade aberta de aprendizado (HOOKS, 2013, p. 18).

Na segunda semana de aula, iniciaram as aulas individuais. A professora que ministra a aula é uma mulher cis branca e, parece estar um pouco nervosa e os/as/es alunos/as/es estão mais agitados/as/es nesse dia. Ela entrega um mini polígrafo sobre Brasil Colônia⁷⁹ e faz um esquema no quadro. A aula desconstrói bastante o período colonial, problematizando o fato de se estudar a História do Brasil só em 1500, fala sobre os indígenas e os africanos que chegaram ao Brasil, sobre resistência negra. Enfim, uma aula que segue aquela linha tradicional do Brasil colonial ao mesmo tempo que desconstrói alguns padrões normativos estudados há alguns anos atrás na escola, mas que muitas vezes, são reafirmados pela mídia leiga, fazendo com que o/a/e professor/a/e sempre tenha que problematizar esse tema. Es alunes participam bastante da aula, pois a professora também traz exemplos sobre racismo e sobre os direitos indígenas da atualidade, como por exemplo, o quilombo Areal da Baronesa. Alguns alunes, como a Rosa,⁸⁰ participa afirmando que foi nos governos PT que mais se respeitou o pobre, o negro, que ela não era petista, mas que não tinha como não reconhecer. A professora também traz à tona a sociedade patriarcal, analisando esse conceito com es alunes. A aula encerra com a crise do sistema colonial brasileiro. Nessa aula percebemos a participação intensa des alunes, trazendo exemplos, colocando suas opiniões. Uma aula muito participativa, onde todes tinham espaço para se colocar sem serem desrespeitades. Conforme hooks: “Na comunidade da sala de aula, nossa capacidade de gerar entusiasmo é profundamente afetada pelo nosso interesse uns pelos outros, por ouvir a voz uns dos outros, por reconhecer a presença uns dos outros” (HOOKS, 2013, p. 17). Dessa forma, mais uma vez conseguimos perceber uma pedagogia que é capaz de ouvir e reconhecer de verdade a presença do outro e valorizar a experiência como importante. Assim é um currículo de História com disposição antinormativa, um currículo que tem espaço para o conflito, para o debate, respeitando as lutas de todes como equivalentes. Mesmo que as colocações des alunes não fossem o tema da aula, a professora permitia que eles/as se “desviassem” do assunto, mas conseguindo voltar para o tema da aula.

Na terceira semana de observação foi o professor trans* branco que ministrou a aula. A aula discorre sobre o contexto europeu do século XVIII e algumas consequências

⁷⁹ Anexo 2.

⁸⁰ Teve seu nome mudado para respeitar o seu anonimato.

desse contexto para a América. A aula, então, discorreu após os dois primeiros períodos sem aula, pois o professor de sociologia estava doente. Quando cheguei no IFRS, es alunes estavam jogando tênis de mesa, outros estavam no Grêmio estudantil, que oferece café para quem traz a sua caneca, outros conversando, lendo, outros foram embora, enfim. O professor passa um esquema no quadro, es alunes copiam, há um silêncio na aula. Após a cópia no quadro, o professor começa a explicação. Alguns elementos fora da norma, como a história de Olympe de Gouges e da Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã, fala de alguns filósofos como Rousseau e Voltaire com atitudes machistas e também da Revolução Haitiana. Dessa forma, o professor se alinha com o conceito de resistência vinculado à criação, desenvolvido pelos/as professores Caroline Pacievitch, Carmem Gil, Fernando Seffner e Nilton Mullet, que afirmam:

[...] resistir é ultrapassar os limites do que nos torna, hoje, sujeitos padronizados por discursos e poderes, que limitam o que pode ver, falar e ser. Existir, portanto, por fora das normas e por fora do que nos coloniza, é um modo de resistir [...] (PACIEVITCH; et al; 2019, p. 1612).

O professor acaba inserindo na sua aula discussões que não se limitam à norma dos filósofos brancos, homens cis que criaram os conceitos de liberdade, mas questiona essa liberdade elaborada por eles, já que muitos dos seus escritos apontam para os seus sexismos e misoginias. Além disso, abordar a Revolução Haitiana concomitantemente falando sobre a permanência do racismo na nossa sociedade e da construção social brasileira em cima desse medo da haitianização do Brasil, também é desenvolver um currículo de História com disposição antinormativa; afinal, problematizar e combater o racismo deve fazer parte desse currículo, pois “é a mais justa razão de uma aula de História: tornar o mundo aquilo que ele não é” (PACIEVITCH; et al, 2019, p. 1612).

Es alunes estão mais quietos nessa aula, menos participativos. Há um momento da aula que um aluno pergunta para o professor o que é pombalina, ao que outro responde prontamente “é a pomba da Lina”, eles ríem, mas a aula segue quieta. A aula se encerra com três questões sobre o tema estudado que caíram em vestibulares e provas do Enem anteriormente. Es alunes acham as questões muito difíceis de fazerem sozinhos, então, o professor ajuda e ensina como ir eliminando as questões absurdas. O currículo com disposição antinormativa necessita do currículo tradicional, não é um abandono total, mas trabalha nas fissuras e os/as/es alunos/as/es também estão ali para passar na prova.

Na quarta semana de observação foi outra professora cis branca. A professora utiliza slides na sua aula mostrando imagens e trabalhando com o conceito de Revolução, desenvolvendo sobre o que seja uma quebra de paradigmas e o que seja uma revolta local sem grandes transformações. Es alunes participam com perguntas e colocações sobre seus aprendizados anteriores. Em um momento da aula, aparece uma imagem do Luís XIV, em que a professora fala “toda trabalhada na maquiagem e nos panos bonitos”, es alunes já começaram, “toda bonita de tamanco”, “toda trans”, “phynaaa”. Isso mostra que nesse momento da história a noção de masculinidade é diferente da atual e es alunes identificam o Luís XIV, como alguém que pode pertencer ao seu grupo por usar maquiagem e tamanco.

Conforme Pacievitch:

Os currículos de História, na escola básica, têm sido sacudidos constantemente, nos últimos anos, por aberturas para inserção de novos sujeitos, novos temas e novas questões que ajudem não só a produzir a crítica historiográfica, o pensar historicamente, mas também a dar visibilidade a modos de vida, temporalidades e identidades antes destituídas de historicidade e de lugar (PACIEVITCH; et al, 2019, p. 1622).

Desse modo, problematizar os modos de vestir de um rei, que atualmente não entraria nos padrões da masculinidade cisheteronormativa é uma forma de sacudir esse currículo de História e esse tipo de pensar só é possível a partir das experiências que esses novos/as/es sujeitos/as/es trazem para a sala de aula.

Es alunes participam bastante, se agitam demasiadamente em alguns momentos, em que a professora responde somente com a pausa da fala. Depois do conceito de Revolução, fala sobre a Revolução Industrial, destacando a luta dos trabalhadores por direitos, sobre a Revolução Inglesa e Francesa, se alinhando aqui às experiências de uma *história menor*, pois trabalhou essas revoluções a partir de um ponto de vista do camponês, do pobre e do operário. O conceito de *história menor* pretende, conforme Nilton Mullet Pereira,

[...] permitir que ele [o conceito de história menor] se torna uma chave de leitura para pensar o ensino de história desde uma perspectiva que rompe com as grandes explicações estruturais e que promove, na sala de aula, uma história de temas e sujeitos invisibilizados [...] (PEREIRA, 2017, p. 103).

No final do período, faltando uns 30 minutos para o término da aula, es alunes realizaram o questionário para essa pesquisa. No início da aula, havia 17 alunes, 2 foram

embora após o recreio, dos 15 alunes presentes, 3 não quiseram responder a pesquisa. Dois desses alunes disseram que estavam muito cansades para pensar e perguntaram se podiam fazer em outro momento. Contudo, não pude mais voltar à observação das aulas. Então, finalizei a pesquisa com 12 participantes, sendo que 4 pessoas eram trans*, 1 se identificava com gênero fluído e es outres eram todes cis, entre lésbicas e gays.

O que podemos analisar das aulas de História do TransENEM é ter o cuidado para trazer alguns exemplos em que os/as/es alunos/as/es se sintam representados/as/es, trazem exemplos de homens sem ter um pensamento exclusivamente machista, mulheres e LGBTQIA+, ou pessoas que se vestem sem ser no padrão de masculinidade da atualidade. Sabemos que vários/as/es professores/as fazem isso em suas aulas, tentando resgatar um modo de ver o passado em que existam pessoas de todas as identidades de gênero e de orientações sexuais, criando, assim, um espaço que tem condição de possibilidade de pensar e produzir novas narrativas sobre esse passado. Conforme Pacievitch, Gil, Seffner e Pereira:

Contar histórias sobre si é um modo mostrar a si mesmo e ao mundo que as forças da vida nunca podem ser reduzidas às injunções do poder e que a resistência e a criatividade sempre voltam a produzir novas formas de existir, contra a colonialidade que produz a desumanização (PACIEVITCH; et al, 2019, p. 1623).

Desse modo, as aulas que foram observadas no TransENEM estavam sempre trabalhando nas fissuras, tentando descolonizar o currículo tradicional, trazendo novas problematizações sobre o passado a partir das experiências, opiniões, colocações dos/as/es estudantes, sendo criativos/as/es e resistentes.

Mesmo tentando se desalinhar da norma, as provas dos vestibulares, do ENCEJA e das escolas federais ainda cobram conteúdos de um currículo muito fechado, muito normativo. Desse modo, temos que caminhar na corda bamba, alinhado ao currículo tradicional, porque é esse que será cobrado na prova, com um currículo antinormativo, que aborde, problematize e desenvolva conteúdos que não caem tradicionalmente em provas.

Nessas observações percebemos o TransENEM como um espaço de educação formal, mas como um espaço de acolhimento, e ainda, mais do que isso, é um espaço que percebe que a educação é um meio de transformação, pois o seu principal objetivo é mudar a realidade das pessoas trans* em Porto Alegre, escolarizá-las e povoar a universidade de diversidade. Como afirma bell hooks: “Educação é uma questão política

para as pessoas exploradas e oprimidas” (HOOKS, 2019, p. 207). Para as pessoas trans* é uma luta pela sobrevivência. Ainda, bell hooks, quando fala sobre a libertação do povo negro dos Estados Unidos afirma:

Sem a capacidade de ler e escrever, de pensar crítica e analiticamente, o escravizado, mesmo depois de liberto, permanecia preso para sempre, dependente da vontade do opressor. Nenhum aspecto da luta pela libertação negra nos Estados Unidos tem carregado tanto fervor revolucionário quanto o esforço pelo acesso à educação em todos os níveis (HOOKS, 2019, p. 207).

Assim, a criação do TransENEM POA e, de todos os outros cursos preparatórios pelo Brasil todo nos últimos anos, é uma luta engajada pedagogicamente para que as pessoas trans* tenham acesso à educação. Libertando-se, assim, das amarras do cisheteropatriarcado e conseguindo modificar a sua realidade e o seu futuro. Contudo, essa realidade para as pessoas trans* deve ser mudada desde a educação básica, não somente quando chegam no curso preparatório. A escola, o currículo e os/as/es professores/as têm que estar preparados para auxiliar na permanência das pessoas trans* na educação básica. Alguns dos elementos que a escola, os/as/es professores/as e o currículo da educação básica devem modificar vão ser melhor desenvolvidos nos capítulos 4 e 5 dessa dissertação, mas já estamos apontando elementos desde a introdução.

4.4 Trajetórias e experiências escolares des alunes do TransENEM POA

A ideia inicial dessa pesquisa era observar as aulas de História do curso preparatório TransENEM e fazer entrevistas com os/as/es alunos/as/es. Gostaria de poder escutá-los/las/les e desenvolver uma conversa com alguns alunos/as/es que seriam selecionados/as/es previamente a partir de um questionário. Infelizmente, por problemas de saúde na família, só pude realizar os questionários, sem as entrevistas. Os questionários foram realizados em sala de aula, em uma aula de História, onde uma parte da aula foi gentilmente cedida pela professora. Nesse dia havia 17 alunes em aula, dois deles foram embora no recreio às 20h30. Dos 15 alunes que permaneceram em aula, 3 não quiseram responder o questionário, uma delas me informou que estava com dor de cabeça e não queria ficar escrevendo, os outros dois não justificaram, contudo, podemos inferir as possibilidades que os levam a não querer responder questionários que, provavelmente não lhes tragam boas lembranças. Nem todas as pessoas são tranquilas em falar de suas cicatrizes e devemos respeitar isso.

Assim, 12 alunes responderam o questionário (apêndice 2), em que fica claro a diversidade da turma, pessoas brancas, negras, cis e trans*, heteros, lésbicas e gays, moradores da periferia ou dos bairros mais centrais, enfim, pessoas com contextos e realidades bem diferentes umas das outras. Por esse motivo, analisando, tabulando e problematizando as respostas dos/as/es alunos/as/es, o conceito de interseccionalidade⁸¹ vem à tona, afinal, gênero, raça e classe fazem diferença na trajetória de vida das pessoas. Em cada resposta que fui lendo, percebia como uma pessoa negra enxergava a sua trajetória escolar diferente de uma pessoa branca e acontecia o mesmo com as pessoas cis e trans*, assim fica evidente que não podemos analisar as pessoas trans* como se tivessem as mesmas trajetórias ou as mesmas dificuldades, pessoas trans* brancas de classe média são privilegiadas em relação a uma pessoa trans* negra, assim, como as pessoas cis, gays ou lésbicas têm privilégios em relação às pessoas trans*. Desse modo, estudar as trajetórias de pessoas trans* na escola também é estudar na *encruzilhada*⁸² entre raça, classe, gênero, sexualidade.

Dentre as pessoas que responderam o questionário, temos um homem trans* negro, uma pessoa negra que se identifica como não-binária, duas mulheres trans* negras e uma mulher trans* branca, quatro mulheres cis, apenas uma negra e três homens cis, também apenas um negro. Há uma diversidade de lugares de moradia, pessoas que moram em bairros mais afastados do centro de Porto Alegre, como Rubem Berta, Partenon e Parque dos Maias e também pessoas de outras cidades em bairros periféricos, como Mathias Velho de Canoas e Marechal Rondon de Cachoeirinha. Apenas três pessoas moram em bairros mais próximos do IFRS, duas no Centro histórico e uma no bairro Floresta. Dessa forma, percebemos que a maioria dos/as/es alunos/as/es tem um marcador de classe incluído na sua trajetória, pois vivem em bairros periféricos de suas cidades, e essa maioria é negra. Das três pessoas que vivem em bairros próximos, duas são brancas e uma é negra. No questionário não havia perguntas sobre classe e raça, pois tratava apenas das experiências escolares desses alunes em relação a sua sexualidade e gênero,

⁸¹ Segundo Carla Akotirene em seu livro “O que é Interseccionalidade?”, o conceito é uma ferramenta metodológica desenvolvida por feministas negras. Conceitualmente ela foi engendrada pela jurista e professora da teoria crítica de raça estadunidense Kimberlé Crenshaw, para tratar das leis antidiscriminação. É uma ferramenta teórica e metodológica para refletir a inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, que imbricadas repetidas vezes colocam as mulheres negras mais expostas e vulneráveis (AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade?* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.)

⁸² Artigo escrito por Carla Akotirene na Revista Carta Capital, utiliza esse conceito para se referir a classe, gênero, raça. <https://www.cartacapital.com.br/opiniao/ferramenta-anticolonial-poderosa-os-30-anos-de-interseccionalidade/> - Acessado em 22 de abril de 2020.

porém penso que essas informações sobre local de moradia e raça nos auxiliam na compreensão de que nem todas as pessoas LGBTQIA+ tem trajetórias iguais, por isso é impossível trabalhar com uma história das pessoas trans*, lésbicas e gays sem levar em consideração a interseccionalidade, pois os marcadores de raça e classe, fazem com que as pessoas desses grupos tenham histórias de vidas muito diferentes, tanto em relação à escola, como em relação à família, os amigos, enfim.

O/A/E primeiro/a/e alune/a/o que analisei se identifica como uma pessoa não binária negra. Ele/a gostava muito de desenhar, seus desenhos eram realmente lindos, quando os/as/es professores/as explicavam, ele/a ficava desenhando, talvez poderíamos pensar que não prestava atenção na aula, mas não, estava sempre ligada, participava e fazia muitas colocações nas aulas. Quando relata sua trajetória escolar, os escritos vêm carregados de sofrimento e transfobia, pensa na escola como um ambiente pouco acolhedor para quem está fora da norma. Quando perguntada sobre as aulas de história, afirma que nunca se sentiu representada e afirma que todas as aulas eram cisnormativas. Contudo, quando a pergunta é referente ao TransENEM, afirma que é completamente diferente, pois percebe que os/as/es professores/as tem um cuidado para que os/as/es alunos/as/es se sintam respeitados/as/es e acolhidos/as/es, seu objetivo com o curso é conseguir entrar para a universidade.

O segundo a ser analisado foi um menino trans* negro, que se identifica com uma sexualidade pansexual⁸³, ele usa cabelos curtos e brincos grandes, tem uma vestimenta que combina elementos que são associados com o feminino e com o masculino cisheteronormativo, na composição de sua orientação, resolveu mesclar. Ele também respondeu que tinha o objetivo de entrar na universidade. Sobre a trajetória escolar também relata sofrimento, pois se sentia excluído, estranho e desconfortável. Ainda, relata que os/as professores/as nunca respeitaram seu nome social, e “chamavam pelo nome morto, errando o pronome”. Apesar disso, afirma que havia alguns/as professores/as mais acolhedores, mas não deixou explícito como era realizado esse acolhimento. Nas aulas de História da escola regular afirmou que nunca havia sido tratado o tema de sexualidade, mas que também ele só tinha estudado no 1º ano do Ensino Médio, não nos outros anos. Nessa pergunta também não consegui identificar porque ele não teve a disciplina de História. Sobre as aulas de História do TransENEM, afirma que ele se

⁸³ Pessoa que não define preferência por identidade de gênero ou sexualidade, segundo o Breve dicionário de gênero. <https://www.bayerjovens.com.br/pt/colunas/coluna/?materia=breve-dicionario-de-genero> – Acessado em 22 de abril de 2020.

sente muito confortável e aprende que pessoas como ele fizeram parte da História e foram importantes.

Com essa resposta fica nítido a importância que o aluno dá às aulas de História do TransENEM porque ele consegue enxergar pessoas iguais a ele nesse currículo de História, buscando no passado a afirmação de que ele não é exótico, essas pessoas sempre existiram e fizeram História também. Conforme Carmem Gil, no Dicionário de Ensino de História, a Memória historiográfica pode servir de grande ajuda para a construção de novas narrativas históricas, que por sua vez, modificam os currículos escolares.

A memória historiográfica pode contribuir para a construção da memória coletiva, embora não resulte de lembrança de ninguém, mas da operação do historiador, que interroga os documentos à luz de hipóteses para, então, designar os acontecimentos que irão compor a memória histórica. [...] Nessa perspectiva, a memória é um trabalho de reinterpretação do passado em razão do presente e do futuro, a partir de estratégias ou lutas que buscam construir outras narrativas, obscurecidas pelas memórias oficiais em torno de pessoas, grupos e instituições (GIL, 2019, 157).

Assim, com o relato do aluno, percebemos o quanto é relevante contar outras narrativas históricas, em que os/as alunos/as consigam criar um sentimento de pertencimento e com isso questionar a História normativa que eles/as conhecem do currículo tradicional.

O terceiro e o quarto questionário que analisei são de mulheres trans* negras, umas delas já com 29 anos e a outra com 19 anos. A primeira reside em uma cidade metropolitana, se identifica como heterossexual e é casada. Afirma que seu objetivo no curso TransENEM é a aprovação no ENEM. Na aula inaugural quando ela foi se apresentar, eu a ouvi dizendo que queria cursar Direito. Quando escreve sobre sua trajetória escolar, também acaba lembrando sofrimento, principalmente com o uso do banheiro, pois a diretora não a deixava usar o banheiro adequado para a sua identidade de gênero e muitos colegas debochavam dela. Mesmo relatando esse momento de sofrimento, lembra de um episódio em que o professor de Educação Física perguntou se ela gostaria de fazer as flexões com os meninos ou com as meninas, ela descreve isso como uma sensibilidade do professor que a deixou muito feliz. Além disso, ela também lembra com carinho de alguns/as professores/as que foram acolhedores. Nesse momento percebemos que pequenos gestos podem fazer toda a diferença na vida de uma pessoa que não se sente fazendo parte da norma, pois mesmo fazendo alguns relatos de sofrimento, também consegue lembrar de momentos que os/as professores/as tiveram

olhares cuidadosos para com ela. A pergunta se ela se sentia representada nas aulas de História, a aluna responde de forma enfática, “é impossível uma mulher negra trans* se sentir representada com uma história baseada no eurocentrismo”. É importante destacar que a aluna consegue perceber que a história que ela aprendeu não é a única possibilidade, que existem outras narrativas históricas que podemos disputar em sala de aula, o fato de conseguir problematizar e entender que a história eurocêntrica não é a única possível é um ganho para os/as professores/as de História; afinal, o que se espera de uma aula de História é que consiga problematizar o seu currículo tradicional, debatendo com os/as alunos/as porque motivos há algumas narrativas que são excluídas do currículo. Esse debate na fissura do currículo tradicional podemos chamar de currículo antinormativo, pois questiona a norma e a partir dela se constrói outros ensinamentos de história possíveis. Conforme Carmem Gabriel (2019), temos duas formas de ver o currículo, como *percurso* (substantivo) e como ato de percorrer (verbo), “Seu significado oscila, pois, entre a ideia de um objeto material e uma experiência” (GABRIEL, 2019, p.72). Ou seja, o currículo pode ser uma listagem de conteúdos desenvolvidos para cada disciplina, ano ou curso quando é entendido como substantivo, mas quando o currículo é entendido como verbo, ou seja, como o ato de percorrer, ele “[...] abre possibilidades para a incorporação das experiências, diferenças, desejos, demandas e interesses individuais e coletivos do sujeito – discente e docente – que percorre e age nesse percurso” (GABRIEL, 2019, p. 73).

Desse modo, lendo a experiência escolar da aluna em questão, penso em uma aula sobre as lutas pelos direitos civis nos Estados Unidos durante a Guerra Fria, em que poderíamos utilizar a vida de Marsha Johnson, uma mulher trans* negra protagonista pelos direitos das lutas LGBT nos Estados Unidos, que abordasse o episódio de Stonewall. A partir dessa possibilidade de sequência didática, talvez a aluna se sentisse representada nas aulas de História. Contudo, ela também poderia ser representada de outros modos, não só estudando uma personagem negra trans*, mas poderia se sentir representada no momento em que a chamamos pelo nome social, no momento em que se abre a possibilidade de usar o banheiro feminino, onde se usa uma linguagem adequada com a utilização dos pronomes corretos. Também, quando questionamos os padrões normativos, quando problematizamos a História masculina, branca, cis e heteronormativa, pois nessa História linear e cronológica se parte do pressuposto que estamos sempre falando de homens. Só falamos de mulheres cis quando tem aquele famigerado *box*; o papel das mulheres em determinado período, e das pessoas trans* e

com a sexualidade diferente da hetero não abordamos nunca. Um currículo de História antinormativo precisa criar novas narrativas a partir das demandas e experiências de seus/as alunos/as. Quando a aluna é perguntada sobre as aulas de História do TransENEM, afirma que o ensino do curso é uma aprendizagem mútua, pois os/as/es professores/as também aprendem com os/as/es alunos/as/es.

Já a menina trans*, de 19 anos, foi bem sucinta nas suas respostas, mas descreve na sua trajetória escolar trocas de escola devido às agressões físicas que sofreu, descreve a escola como um ambiente difícil por conta do preconceito e da falta de acolhimento, porque os/as professores/as preferiam ignorar o que acontecia com ela. Sobre as aulas de história, escreve que eram chatas, somente cópias de textos e resumos que caíam na prova, ou seja, sem debates, sem conversas, sem trocas, sem experiências.

O quinto questionário analisado foi de uma mulher trans* lésbica, branca de 23 anos. Apesar de ela ter deixado em branco a maioria das questões, ela escreveu nos comentários e sobre as aulas do TransENEM, por esse motivo achei importante também abordá-la nessa dissertação. Ela escreve que a sua trajetória escolar era normativa até chegar ao Ensino Médio, afirma que a vida ficou vazia e sem sentido, o que refletiu em uma depressão. Ela aponta como esse o motivo para ela estar no TransENEM, pois todas as memórias e experiências anteriores deveriam ser desconstruídas para construir novamente. O TransENEM é o espaço onde ela se sente confortável, pois descreve as aulas como cheias de vida, dinâmicas, com questionamentos e interações. Desse modo, a fala da aluna sobre o curso corrobora a fala do professor do TransENEM no dia da formação dos/as/es novos/as/es professores/as, pois afirmou que o curso não era só um ambiente para educação formal, mas era um espaço de acolhimento para aqueles/as que não tiveram isso no ensino regular.

Pensando até aqui nas aulas de História do TransENEM, conforme o que foi relatado pelos/as/es alunos/as/es, percebemos que essas são cheias de conteúdos, mas são também de afeto e amor. E esse é um elemento importante para qualquer aula, o amor, a amizade, o afeto, o respeito mútuo entre alunos/as/es e professores/as. Conforme Nilton Mullet Pereira:

[...] uma aula de História também mostra que chegamos até aqui porque inventamos o amor, a amizade e mil formas de relações produtivas e igualitárias [...] Também porque tivemos muitos dos quais não sabemos os nomes, mas criaram formas de existir e resistir, continuando a trazer alegria ao mundo, num jogo paradoxal, que não esquece do sofrimento, mas que não deixa de lembrar de práticas amorosas e de afetos para, mesmo nas mais

difíceis condições, fazer da vida uma “obra de arte” e nos permitir imaginar futuros onde bem e mal sejam palavras desconhecidas (PEREIRA, 2019, s/p.).

Apesar dos/as/es alunos/as/es relatarem trajetórias sofridas, muitos deles/as conseguem recordar de pequenos gestos com carinho. Além disso, rememoram e descrevem as aulas do TransENEM como esse espaço que concilia conhecimento com afeto e reconhecimento das suas presenças. Conforme bell hooks: “[...] devemos compreender que o relato pessoal de alguém fornece um exemplo significativo, uma forma das pessoas se identificarem e se conectarem” (HOOKS, 2019, p. 166). As pessoas que frequentam o TransENEM sabem que estão conectadas de alguma forma e isso torna o ambiente de aprendizagem mais significativo para esses/as estudantes.

Os outros 7 questionários foram respondidos por mulheres e homens cis, que se identificam como gays, lésbicas, bissexuais e pansexuais. Na maioria dessas respostas aparecem trajetórias escolares com um maior acolhimento em relação às sexualidades deles/as. Na verdade, apenas uma mulher lésbica relata que o ambiente escolar era horrível, pois sofria muito com homofobia. Outra mulher, bissexual, retrata uma divisão entre o ensino fundamental e médio, afirmando que no ensino fundamental alguns/as professores/as maltratavam os/as/es alunos/as/es por notarem que não pertenciam à norma, mas no ensino médio foi melhor e lembra de uma professora que fez um trabalho em aula para acolherem um aluno trans*. Os outros cinco questionários descreveram o ambiente escolar como mais acolhedor, receptivo e solidário. Escrevem sobre as atividades desenvolvidas na escola, como esporte, banda marcial, teatro, Grêmios estudantis. Apenas um homem gay escreveu que, apesar do acolhimento e de ser um ambiente tranquilo, se sentia pressionado a esconder sua sexualidade, mas que nessa época ele não tinha muitas informações sobre as pessoas LGBTQ, o que refletia no sentimento de opressão no mesmo. Os/as/es outros/as/es quatro alunos/as/es responderam que gostavam muito da escola, duas delas inclusive elogiaram muito as aulas de História que tinham na escola regular. Uma delas fala sobre a visita ao Memorial do Rio Grande do Sul para ver o projeto Stonewall. A aluna destaca que os/as professores/as de História não ensinavam só a História do passado, mas que ensinavam que ela também fazia parte do processo histórico, por isso se sentia representada. A outra escreve que seus/as professores/as ensinavam brincando, mas que não se falava tanto sobre gênero e sexualidade nas aulas. O aluno bissexual, que é também uma pessoa com deficiência (PCD), escreve que foram as aulas de História que fizeram com que ele se interessasse

em cursar Direito, e que além do conteúdo aprendeu solidariedade, fraternidade e cidadania.

Podemos analisar esses relatos de duas formas. A primeira é que as trajetórias para as pessoas trans* são diferentes do que para as pessoas cis, mesmo pessoas cis que tem uma sexualidade diferente da norma, ainda assim, conseguem conviver de forma mais tranquila e acolhedora no espaço escolar. Contudo, quando atravessam a fronteira dos gêneros e interessam-se por vestimentas e acessórios que são considerados como fazendo parte do gênero oposto acabam sofrendo mais em suas experiências escolares, pois conforme Guacira Lopes Louro (2004), pessoas trans* não conseguem esconder o seu desvio como as pessoas cis podem fazer. Essa afirmação da autora será melhor desenvolvida no próximo tópico. Além dessa análise sobre a não possibilidade de ficar no armário para as pessoas trans*, também podemos analisar os questionários tendo em vista a escola como um espaço de disputa, ou seja, apesar de muitos relatarem sofrimento, outros conseguem perceber na escola um ambiente acolhedor e formador de cidadania. Esse espaço de disputa, onde temos reiteração e transgressão da norma, é onde os *gaps* do currículo fazem com que os/as/es professores/as/es consigam realizar práticas insurgentes em relação ao currículo tradicional.

Essas experiências interseccionais descritas pelos/as/es alunos/as/es nos auxiliam para o desenvolvimento de um currículo com disposição antinormativa, onde possamos criar um espaço acolhedor, respeitando a linguagem, nome social e os pronomes e, ainda, questionando a História tradicional, branca, masculina, hetero e cisnormativa, como já mencionado anteriormente. As aulas de história precisam problematizar a norma, precisam construir um conhecimento capaz de narrar histórias diferentes, conforme Carmem Gabriel:

[...] *currículo de história*, pode, por exemplo, ser significado e mobilizado [...] como um conjunto de experiências e ações que ocorrem na escola e em particular na sala de aula envolvendo processos singulares de produção e de distribuição de conhecimento histórico escolar (GABRIEL, 2019, p. 76).

Desse modo, precisamos articular ferramentas que nos permitam trabalhar com as experiências dos/as alunos/as e com o conhecimento histórico. Ainda, a mesma autora aponta que podemos utilizar as narrativas produzidas pelos/as estudantes para o ensino de história escolar, trabalhando, por exemplo, com um “*currículo de história* como espaço (auto) biográfico” (GABRIEL, 2019, p. 77). Desse modo, as experiências dos/as

sujeitos/estudantes podem nos fazer refletir sobre o ensino de História que queremos (essas são ideias desenvolvidas de forma mais aprofundada no capítulo 6 dessa dissertação).

5 EXPERIÊNCIAS DE UMA PROFESSORA EM CONSTRUÇÃO: TECENDO AS MINHAS AULAS

Não se trata simplesmente de definir conceitos, mas de estar inserido num tempo no qual o conceito pode ser criado (GIACOMONI; PEREIRA, 2013, p. 14)

A escola em que trabalho no município de Canoas felizmente me proporciona a autonomia de trabalhar nas aulas de História a partir de uma perspectiva voltada para e em Direitos Humanos. Segundo o nosso Projeto Político Pedagógico (PPP), na concepção de mundo, sociedade e escola:

[...] nossa escola, pensando a educação em e para os direitos humanos, não se limita somente em ensinar a conviver com a diversidade, mas também desenvolve a combatividade para a eliminação de qualquer tipo de discriminação e, ainda, amplia e fortalece o empoderamento de grupos silenciados para que consigam reconhecer-se como cidadãos/ãs que têm direitos (CANOAS, 2020, p. 8)

Ainda, segundo o PPP,

Uma das principais tarefas do ensino escolar é criar um ambiente de aprendizagem reflexivo capaz de construir uma educação de respeito às minorias e mais importante do que simplesmente respeitar as minorias, é criar um espaço onde seja possível um lugar de fala e representatividade para todos e todas. Uma educação em e para os direitos humanos é notadamente importante para que os/as alunos/as se reconheçam como agentes de direitos, capazes de transformar a sociedade em que vivem, promovendo a cultura de paz para uma sociedade mais justa, mais igualitária e democrática (CANOAS, 2020, p. 6).

Dessa forma, percebemos que a escola tem um projeto voltado para a educação em e para os Direitos Humanos e, além de uma perspectiva de “dar voz” ou “dar visibilidade”, desenvolve um ensino pautado no empoderamento dos/as alunos/as que fazem parte das minorias em direito com a intenção de criar espaços de representatividade. Inclusão, respeito e tolerância são elementos importantes, mas não basta. Por isso, o empoderamento é significativo na escola, para que os/as alunos/as se enxerguem como agentes de direitos.

Cada escola do município deve ter um projeto gerador, um projeto que chamamos de Guarda-chuva, e a partir desse projeto gerador, trabalhamos em projetos menores ou subprojetos. O nosso projeto gerador é a Gestão do Cuidado: uma escola que protege. Segundo o projeto:

Acreditamos em uma escola com espaços heterogêneos, de diversidades culturais, ecológicas de mediações de conflitos possíveis de serem gestada ao assumirmos como o princípio o cuidado, ocupando-se antecipadamente com a acolhida do outro, seu bem-estar e proteção (SILVA; WILLS, 2019, n.p)⁸⁴.

Dentro desse projeto, há vários subprojetos, como “Todo dia é dia de Incluir”, “Horta e Jardinagem na escola”, “Sarau da Consciência Negra”, “Feira Iniciação científica temática: Direitos Humanos”, “Mediação de conflitos e Círculos Restaurativos”, entre outros. O projeto que me interessa para essa pesquisa é o penúltimo projeto mencionado, a saber, o projeto Direitos Humanos, que tem a contribuição de todos/as os/as professores/as dos anos finais do Ensino Fundamental da nossa escola. Elaboramos um projeto onde os/as alunos/as fossem os protagonistas, ou seja, eles e elas deveriam escolher os temas de suas pesquisas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos e da Constituição Federal de 1988, pois o tema da Feira de Iniciação Científica do ano de 2019 foi esses dois documentos, com a seguinte justificativa:

A constituição brasileira de 1988 é conhecida como a constituição cidadã, pois aborda muitos temas que não tinham sido incluídos em outras constituições, valorizando mais a igualdade entre todas as pessoas, independente de religião, etnia, classe social e etc. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita em 1948 pós Segunda Guerra Mundial, foi aprovada pela ONU – Organização das Nações Unidas – depois de constatado as atrocidades e tragédias ocorridas no contexto da Segunda Guerra. Há alguns anos, equivocadamente, algumas pautas, como liberdade religiosa e sexual, migrações, opiniões políticas, defesa da democracia, entre outras, foram consideradas como pautas apenas das pessoas que têm posicionamentos políticos de acordo com a Esquerda. O objetivo desse projeto é mostrar que essas pautas são importantes em qualquer país democrático, independente de qual posicionamento político se tenha, os direitos básicos fundamentais devem ser defendidos. Assim, pretendemos criar um clima de defesa da democracia e dos direitos iguais em nossos alunos (CANOAS, 2019).⁸⁵

Os/As estudantes poderiam escolher qualquer pesquisa, desde que fosse possível justificá-la utilizando a Constituição Federal de 1988 e a Declaração Universal dos Direitos Humanos. O trabalho foi desenvolvido nos dois primeiros meses do ano, e tivemos trabalhos incríveis sobre variados temas, demonstrando a criatividade dos/as alunos/as. Desde trabalhos sobre acesso à saúde, aborto, violência contra mulher, violência contra ativistas dos Direitos Humanos no Brasil, o machismo implícito na

⁸⁴ Anexo 3.

⁸⁵ Essa citação faz referência a um projeto interno da escola, portanto, o documento não foi publicado. Anexo 3.

escola, violência nos jogos online e como isso reflete na escola, migrantes, transfobia, alimentação saudável, a tragédia de Brumadinho, enfim, tivemos 76 trabalhos inscritos e avaliados pela equipe de professores/as da escola. Primeiramente, trabalhamos em nossas aulas (principalmente as disciplinas de Português, Geografia, Ciências e História) o método científico (como escrever um resumo, o que devo escrever nos objetivos, justificativa, metodologia) e depois trabalhamos o documento Declaração Universal dos Direitos Humanos e sua historicidade (História e Geografia). Assim como, a Constituição Federal de 1988 e a sua historicidade. O que me interessa relatar e analisar como professora-observadora-pesquisadora não é a finalização desse projeto na Feira de Iniciação Científica, mas o seu desenvolvimento, que ocorreu durante as aulas de História (e em outras aulas também). Porque foi durante as apresentações das pesquisas dos/as alunos/as na sala de aula que surgiram as dúvidas e os debates mais interessantes sobre gênero e sexualidade. Conforme já mencionado anteriormente, antes de partirmos para as pesquisas dos/as alunos/as, trabalhamos com a historicidade dos documentos Declaração Universal dos Direitos Humanos, em quais contextos foram escritos e os motivos pelos quais eles foram escritos. Após essa primeira etapa, os/as estudantes escolhiam suas pesquisas e tínhamos uma aula dedicada às orientações dos trabalhos. Duas semanas antes da Feira de Iniciação Científica, apresentamos os trabalhos na sala de aula para os/as colegas, para uma orientação em grupo e debate sobre o assunto escolhido. Os/as alunos/as podiam perguntar para os colegas sobre o trabalho e tirar suas dúvidas e eu podia intervir caso fosse necessário, se o grupo não soubesse responder o questionamento, por exemplo, nós debatíamos sobre o assunto e sobre a pergunta.

Um dos questionamentos sobre gênero e sexualidade que surgiu foi em uma turma de 6º ano sobre a pesquisa de “Violência contra a mulher”. As meninas desse grupo pesquisaram a lei Maria da Penha e apresentavam como ela foi construída, o que era considerado violência, entre outros elementos que fizeram parte da apresentação. Quando chegamos às perguntas, um aluno perguntou se mulheres trans* também estavam protegidas pela Lei Maria da Penha. Dessa pergunta surgiram outros vários questionamentos, o que eram pessoas trans? Se não sou pessoa trans*, sou o quê? Pessoa trans* pode ser heterossexual?

A partir de um tema que era Violência contra a mulher, se intensificou em um debate sobre identidade de gênero e depois sobre sexualidade. Poderia ter dito que esse não era o assunto da aula, que falaríamos sobre isso outro dia, mas perderia uma

oportunidade imensa de debate e conhecimento. Então, comecei falando em comparação as pessoas cisgêneras, o que eram pessoas trans*, como eram designadas ao nascer, mas que não se sentiam do jeito que a sociedade as liam e que sim, mulheres trans* podem e devem usar a lei Maria da Penha para denunciar seus companheiros. Obviamente, não foi somente isso que foi falado, mas entramos em outros detalhes, outros debates, mas a aula fluiu. Fluiu com a existência das pessoas trans, fluiu com a naturalidade que esses temas devem ser tratados, a partir de uma dúvida de um menino cisgênero. Assim, pessoas trans* estando presentes ou não em sala de aula estão presentes no currículo, porque elas fazem parte daquela aula na prática a partir do momento que se tem dúvida sobre elas e a partir do momento que as pessoas trans* estão no mundo. É disso que uma aula antinormativa precisa, de naturalidade para responder questionamento, por isso a necessidade também de formação sobre o assunto gênero e sexualidade. Uma aula que tem a pretensão de ser antinormativa não pode se preocupar com “terminar o conteúdo”, frase muito ouvida por nós professores/as. Estamos sempre numa luta pelo término dos conteúdos, passar “toda a matéria”, mas o conteúdo que mais importa é aquele que vai ajudar de alguma forma, os/as alunos/as trans* a sentirem representados/as e os/as alunos/as cis a compreenderem seus privilégios e sua identidade de gênero como uma construção social.

Outro trabalho apresentado na escola foi sobre violência com a população LGBTQIA+, das alunas do 8º ano. As alunas passaram de sala em sala, do 6º ao 9º ano perguntando se os/as alunos/as conheciam alguém LGBTQIA+ que já tinha sofrido algum tipo de violência, verbal, física ou psicológica. A partir desses dados elas trabalharam na pesquisa, o objetivo delas era levar informação sobre a sigla, o que significava cada letra e também falar que a falta de conhecimento sobre as pessoas que fazem parte da comunidade LGBTQIA+ acaba levando à intolerância e à violência. Quando as meninas apresentaram o seu trabalho na sala de aula, apareceram alguns questionamentos semelhantes ao que tinham aparecido no 6º ano, como por exemplo, se não sou uma pessoa trans* sou o quê? Como as pessoas trans* sabem que são trans*?. A partir dessa primeira dúvida começamos a trabalhar com o conceito de cisgeneridade e designação do gênero das pessoas ao nascer, assim, trabalhamos no sentido de que ser cisgênero não é uma escolha para ninguém, é uma imposição, mas se por acaso, uma pessoa se sente em seu corpo e em seu coração que são diferentes daquilo que foi imposto ela é tratada como “diferente”. As meninas, então, explicaram cada letra da sigla, e a cada explicação delas

surgiam mais dúvidas e a aula foi se encaminhando para esse debate um pouco mais aprofundado na existência das pessoas e da construção dessa imposição do que é “normal”.

No 7º ano a aula não era sobre a Feira de Iniciação Científica quando surgiu o assunto sobre gênero e sexualidade, a aula era sobre Resistência Negra, para falar de escravização e suas resistências e permanências com o Racismo Institucional e Estrutural. Iniciei a aula com uma reportagem com dados do Atlas da Violência lançada pelo IPEA (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada) em 2017, para que os/as alunos/as fossem sensibilizados com a situação dos/as negros/as no Brasil⁸⁶. Lemos a reportagem e começaram a surgir as perguntas querendo quantificar o sofrimento. Uma das perguntas, por exemplo, foi sobre quem sofre mais violência uma mulher branca ou um homem negro, trabalhamos a partir dos dados. Primeiro coloquei no quadro diferentes marcadores sociais, de raça, gênero e classe. E quem estava no topo desse quadro era o homem cis branco, hetero e rico, e assim, começamos a construção desse quadro. O quadro com marcadores sociais foi colocado na lousa para explicar melhor o primeiro questionamento e vieram outros, a partir desse quadro pude trabalhar a interseccionalidade que ali apareceu e também os dados de violência contra as pessoas trans* no Brasil, com os dados também de reportagens de jornal, como estava com o projetor que tem internet foi mais fácil trabalhar com essas reportagens. Vimos, então, que cerca de 185 pessoas trans* foram mortas no ano de 2017⁸⁷. No ano de 2018, até 01 de julho, foram mortas 86 pessoas trans*⁸⁸ e que esses dados, infelizmente só aumentam. Assim, mais uma vez a existência das pessoas trans* foi colocada em uma aula de história, sem que essa aula tenha sido planejada para trabalhar especificamente com esse assunto, mas faz parte do currículo porque existe. Foi trabalhado que as violências ocorrem a partir do momento que penso que aquela pessoa, por não fazer parte de um padrão criado, é diferente, e por isso, não merece viver. Mas quem cria esse padrão? Como esse padrão é construído? Dessa forma, de modo implícito acabamos trabalhando as relações de poder que regem a nossa sociedade que implicam no que é considerado “normal” e o que é considerado “diferente”. Gostaria muito de incluir mais amor e afetos nas aulas de história, mas as vezes, penso

⁸⁶ <https://noticias.r7.com/brasil/negros-no-pais-sofrem-mais-com-violacoes-dos-direitos-humanos-10122017> - Acessado 11 de jul. de 19

⁸⁷ <http://azmina.com.br/reportagens/uma-pessoa-trans-e-morta-a-cada-48-horas-no-brasil/> acessado em 11/07/19

⁸⁸ <https://universa.uol.com.br/noticias/redacao/2018/07/01/86-pessoas-trans-foram-assassinadas-no-primeiro-semester-de-2018.htm> acessado em 11/07/19.

que a sensibilização pode ser trabalhada através do choque, pois pode fazer com que o/a aluno/a reflita de qual lado ele quer estar, ao lado daqueles que agridem ou do lado daqueles que defendem, pois reconhecem os seus privilégios. Segundo Vergueiro:

[...] enfrentar a naturalização da cisgeneridade como um construto que fundamenta a ‘exotificação’ de certos corpos e gêneros, e de efetivar denúncias sobre o caráter institucionalizado e legitimado socioculturalmente das violências cisonormativas. Isso reproduz formas hegemônicas de produção de conhecimentos, e é preciso desaprender (VERGUEIRO, 2015, p. 115).

Dessa forma, o ensino de História não pode olhar os corpos trans* como exóticos, o diferente ou o diverso, o que deve ser feito é a desnaturalização da identidade cisgênera.

Em outra aula, no 9º ano também surgiu a dúvida do que era o T, do LGBTQIA+, pois estávamos em um seminário sobre o livro “Marcados pelo Triângulo Rosa”. A tarefa era ler o livro do autor Ken Setterington, onde escreve a biografia de alguns homens homossexuais deportados para campos de concentração na Alemanha Nazista e nos países invadidos pelos alemães e escolher uma das biografias para apresentar para os/as colegas de classe. Quando iniciei o seminário quis deixar claro que o livro tratava apenas de homens cisgêneros brancos que foram presos e violentados em campo de concentração. A apresentação iniciou, os alunos conversavam e debatiam sobre as tragédias do Nazismo, quando um aluno perguntou, “*sora, não entendi porque falou homem cis, o que é isso?*” Então, escrevi no quadro a sigla LGBT (dessa forma, ficou faltando QIA+) e disse que nessa sigla apareciam três orientações sexuais e uma identidade de gênero, que era o T de transgênera, transexual ou travesti. Então, pessoas que não são transgêneras, ou seja, que não se identificam com a sua designação de gênero ao nascer são cisgêneras. Se vocês que estão nessa sala se identificam com o gênero que deram para vocês ao nascerem vocês são cisgêneros.

Os momentos em que os assuntos referentes à gênero e sexualidade apareceram sem que se fosse preparado uma aula específica sobre isso. Dar aulas para adolescentes tem dessas coisas, quando menos esperamos um assunto leva a outro, as perguntas começam e quando percebemos a aula que começou sobre Mulheres camponesas na Idade Média já está nas mulheres trans* inseridas na Lei Maria da Penha, o que é trans*?, como se chamam pessoas que não são trans*?, pessoas trans* têm que fazer cirurgia?, como elas sabem que são trans*?, enfim, cada aula tem um percurso temporal próprio porque depende muito de como os/as alunos/as reagirão, quais questionamentos vão surgir a

partir da minha fala ou de alguma atividade proposta. A temporalidade não pode ser colonizada em uma aula de História. Conforme Carmem Gil:

[...] a contribuição específica mais importante da reflexão sobre o ensino de História é justamente a redefinição dos modos de pensar o tempo e de compreender o jogo que construiu, até os dias de hoje, o modo como as salas de aulas de História têm dado ordem ao passado (GIL et al, 2017, p. 12).

Não podemos tolher a imaginação, os questionamentos, as problematizações porque é isso que torna uma aula de História viva, complexa e relevante. Muitos/as professores/as de História, talvez, pensem que isso não é uma aula de história porque não respeita a temporalidade, porque está cheia de anacronismos⁸⁹, porque andamos por outros caminhos. Contudo, para mim, enquanto professora de História, essa aula é uma aula de história, porque é nela que está introduzida o pensamento, o questionamento, a efervescência de conhecimentos sobre a vida e o mundo em que vivem, sobre as pessoas. E, esse conhecimento podem levá-los a melhorarem suas convivências com outras pessoas, podem levá-los a reconhecerem seus privilégios, e, ainda mais, podem querer lutar contra essa desigualdade do mundo em que vivem ao percebê-la. Para mim, essa é a aula de história, uma aula que produza o pensar sobre equidade, privilégio, justiça, direitos humanos, democracia. Uma aula de história que não produza o pensamento é vazia de sentido (sabemos porque muitas vezes damos essa aula e saímos nos perguntando, porque ainda trabalho com esse assunto chato?), a aula de história deve acontecer, deve ter resistência e pensamento.

Esses quatro exemplos colocados acima são simples e tenho absoluta certeza que muitos/as colegas já o fazem em suas aulas, mas muitas vezes pensamos como trabalhar esses assuntos em aula, mas a maioria das vezes os assuntos surgem sem que façamos algo muito elaborado e programado. Assim, estamos trabalhando um *currículo antinormativo* dentro da norma, pois como já mencionado anteriormente, não há como viver fora da norma, mas podemos utilizá-la para subvertê-la, para apresentar outras possibilidades de vidas e existência para os/as estudantes, principalmente nesses tempos em que estamos vivendo, onde cada vez mais querem silenciar as vozes dissidentes.

A partir das análises e problematizações das minhas experiências enquanto professora-observadora-pesquisadora no TransENEM e nas minhas aulas,

⁸⁹O conceito de anacronismo será melhor abordado no capítulo 6.

desenvolvemos modos e possibilidades de um currículo de História com disposição antinormativa embasado em um arcabouço teórico e político.

6 CURRÍCULO ANTINORMATIVO: POR UM ENSINO DE HISTÓRIA DAS E NAS FISSURAS

O currículo é lugar, espaço, território.
O currículo é relação de poder
O currículo é trajetória, viagem, percurso
O currículo é autobiográfico, nossa vida, Curriculum vitae: no currículo se forja nossa identidade.
O currículo é texto, discurso, documento.
O currículo é documento de identidade.
 SILVA, Tomaz Tadeu.

6.1 Teoria do Currículo

O Currículo foi escolarizado, na Europa, no século XVI e servia como um manual prescritivo do que seria planejado, ensinado e avaliado na escola. Contudo, conforme afirma Tomas Tadeu da Silva (1995), o currículo é um artefato social e histórico, assim, ele está sujeito a mudanças e flutuações. Para Alfredo Veiga-Neto (2010), o currículo é um artefato cultural inventado há pouco mais de quatro séculos para sequenciar a educação escolar e constituir representações daquilo que se diz ser a realidade do mundo. Como colocam os dois autores, o currículo é um artefato cultural e por esse motivo se modifica conforme a sociedade em que está inserido. Ainda, segundo Raymond Willians, “o currículo é [...] o campo de toda a sorte de estratagemas, interesses e relações de dominação” (Apud Goodson, 1995, p. 105). E, conforme Goodson, “Os conflitos em torno da definição do currículo proporcionam uma prova visível, pública e autêntica da luta constante que envolve as aspirações e objetivos de escolarização” (GOODSON, 1995, p. 105).

Essas mudanças no currículo escolar ocorrem devido as transformações teóricas, provocando alterações no modo como se enxerga o currículo e como ele deve ser aplicado na escola. Obviamente não se trata de algo linear e progressivo. Segundo Silva (2007) em seu livro *Documentos de Identidades*, temos três grandes grupos teóricos do currículo, a saber, as teorias tradicionais, mais prescritiva e regulatória, a teoria crítica e a teoria pós-crítica. As duas últimas não veem mais o currículo como um catálogo ou simplesmente um documento prescritivo, mas como algo que se desenvolve de acordo com cada contexto e depende dos/as alunos/as, dos/as professores/as e da disciplina lecionada, depende da experiência trazida por cada um desses elementos que o compõe. Desse modo percebemos que os currículos críticos e pós-críticos se alinham com o que bell hooks afirma sobre uma pedagogia engajada, criando uma comunidade de

aprendizado, pois para ela teorizar sobre as experiências dos/as estudantes é fundamental para esse espaço de criação de conhecimento, como já foi mencionado anteriormente. Conforme bell hooks: “Para reafirmar o poder do pessoal [...] devemos trabalhar para vincular narrativas pessoais com o conhecimento de como devemos agir politicamente para mudar e transformar o mundo” (HOOKS, 2019, p. 229). Dessa forma, podemos teorizar a experiência, problematizando e afiando o seu objetivo.

Também temos conhecimento da diferença entre os currículos aplicados em cada sala de aula, pois o currículo, como já mencionado é um artefato histórico e cultural, assim, dependente do seu contexto temporal e espacial. Ainda, a aplicação do currículo não depende apenas da listagem de conteúdos programáticos que devem ser desenvolvidos em determinados classes escolares, pois o currículo é tudo que envolve uma sala de aula. Depende do que o professor/a fará com a listagem de conteúdo, qual será a sua metodologia, depende dos/as alunos/as, dos imprevistos que sempre ocorrem nas aulas, entre outros aspectos.

Como dito anteriormente, o currículo é um campo de disputas. Essas disputas envolvem grupos sociais, relações de poder, interesses de contar suas experiências ou de ocultar certas histórias, e de reforçar a norma ou balançar a norma, por isso não está desvinculado dos conflitos sociais e políticos ao seu redor. Assim, há saberes e conhecimentos que não são postos no currículo, que não têm visibilidade social, deslocando-os para fora desse artefato cultural, em favor de saberes e conhecimentos privilegiados. Alguns exemplos que podemos citar como fora do currículo tradicional é a história das mulheres, dos povos originários da América, afro-brasileiros e pessoas LGBTQIA+. Todos esses estavam fora dos documentos escritos e oficiais. Contudo, nada indica que eles não poderiam ser trabalhados em sala de aula, por alguns/as professores/as que acham que esses assuntos são pertinentes ou porque algum/a aluno/a fez uma pergunta que desviou para um outro assunto diferente do que o/a professor/a havia preparado, assim, então, se daria o currículo. Muito do que se aprende na escola pode estar regulado de acordo com os preceitos de políticas de Estado, contudo não há como controlar cada sala de aula para saber quais tipos de currículo estão sendo trabalhados, haja visto o que foi colocado nessa dissertação em relação às aulas de Moral e Cívica e OSPB durante a Ditadura Civil-Militar. Assim, Tomas Tadeu da Silva, apresentando o livro de Ivor Goodson, afirma:

[...]diferentes currículos produzem diferentes pessoas, mas naturalmente essas diferenças não são meras diferenças individuais, mas diferenças sociais, ligadas à classe, à raça, ao gênero. Dessa forma, uma história do currículo não deve estar focalizada em si, mas também no currículo enquanto fator de produção de sujeitos dotados de classe, raça, gênero (SILVA apud GOODSON, 1995, p.10).

Como a sociedade, o currículo também é responsável pela inclusão ou exclusão de determinados grupos, conhecimentos, histórias e saberes, e também produtor de identidades e subjetividades determinadas (MOREIRA, 2011). As preocupações do currículo crítico e do currículo pós-crítico se assemelham no momento em que ambos pretendem saber por que alguns conhecimentos fazem parte do currículo e outros não, de questionar, refletir, problematizar sobre esse artefato cultural e também saber que o currículo está intrincado com as relações de poder. Ainda, as duas teorias curriculares estão preocupadas com a conexão entre saber, identidade e poder.

Contudo, as diferenças entre os currículos iniciam quando o primeiro tem uma visão de ensino da tolerância e do respeito, uma perspectiva inclusiva de história e saberes dos povos, pessoas, grupos “marginalizados”. A inclusão não resolve o problema da exclusão social e do currículo, pois ainda constrói um conhecimento que pretende ser universal. Contudo, o que é esse conhecimento universal? Como problematiza Grada Kilomba: “Quem pode falar? Quem pode produzir conhecimento? Que conhecimento é reconhecido como tal?” (KILOMBA, 2016, n.p). Não se pode ter um conhecimento universal, pois nenhum conhecimento é neutro, um conhecimento universal sempre privilegia alguém em detrimento de outro. Segundo bell hooks: “[...] o conhecimento é usado para reforçar e perpetuar a dominação, e das formas pelas quais a educação não é um processo neutro” (HOOKS, 2019, p. 143). Ainda, o currículo crítico aponta os “diferentes”, aqueles que deveríamos respeitar e tolerar, porém continua apontando-os como desviantes dos conhecimentos e saberes que são reconhecidos como modelos. Segundo Veiga-Neto (2001):

As tentativas de homogeneizar todas as misturas - isto é, as tentativas de, antes, fixar o mesmo a partir de um jogo entre repetição e diferença, e, depois, incluir as diferenças para reduzi-las ao mesmo - são uma impossibilidade em termos lógicos e práticos (VEIGA-NETO, 2001, p. 233).

Isso ocorre em termos lógicos porque não há como desconsiderar “as diferenças” colocando-as todas em um mesmo discurso, as diferenças não podem ser hegemônicas.

Em termos práticos, porque quanto mais se aponta “os diferentes”, mais essas categorias aumentam, amplificando a categoria dos excluídos.

Por esse motivo, um currículo baseado em uma concepção pós-crítica não se limita ao ensino de tolerância e respeito, mais do que isso, coloca em xeque os motivos pelas quais as diferenças são produzidas. Coloca todos no mesmo patamar, há uma horizontalidade entre os temas abordados: tanto aquilo que é considerado universal, quanto aquilo que é considerado diferente, são problematizados e colocados em questão. Conforme Tomás Tadeu Silva:

O multiculturalismo mostra que o gradiente da desigualdade em matéria de educação e currículo é função de outras dinâmicas, como as de gênero, raça, sexualidade, por exemplo, e que não podem ser reduzidas à dinâmica de classe. Além disso, o multiculturalismo nos faz lembrar que a igualdade não pode ser obtida simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico existente, como nas reivindicações educacionais progressistas anteriores. A obtenção de igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente (SILVA, 2007, p. 90).

Desse modo, não é através da inclusão de pessoas invisibilizadas no currículo que vamos obter uma modificação das pessoas que queremos formar, mas sim colocando em dúvida a construção desse saber dito universal, enfrentando a norma e colocando no currículo os modos como ele foi construído, os motivos pelos quais certos saberes são importantes conhecer em detrimento de outros. Grada Kilomba, intelectual negra, fala sobre a escrita de conhecimento que se alinha aos caminhos que estamos percorrendo nesse tópico, afirma ela: “[...] meus escritos incluem emoções e subjetividade como parte do discurso teórico, eles, então, relembram que teoria é sempre localizada em algum lugar [porque] sempre é escrita por alguém” (KILOMBA, 2016, n.p).⁹⁰

Como nossa intenção é trabalhar com composições de gênero e sexualidade no ensino de História, a teoria pós-crítica que se alinha a essa pesquisa do currículo é a teoria queer ou epistemologia queer. A partir dessa teoria, muitas teóricas, como Deborah Britzman e Guacira Lopes Louro propuseram uma pedagogia queer. Conforme Tomas Tadeu Silva:

A pedagogia *queer* não objetiva simplesmente incluir no currículo informações *corretas* sobre a sexualidade; ela quer questionar os processos institucionais e discursivos, as estruturas de significação que definem, antes de mais nada, o que é correto e o que é incorreto, o que é moral e o que é imoral, o que é normal e o que é anormal. A ênfase da pedagogia *queer* não está na informação, mas

⁹⁰ <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html> - Acessado em 06 de nov. de 2019.

numa metodologia de análise e compreensão do conhecimento e da identidade sexuais (SILVA, 2007, p. 108).

Nesse aspecto, o currículo de História com disposição antinormativa contesta o conhecimento histórico descrito nos documentos oficiais como um conhecimento universal, pois ele é localizado, datado, situado, assim, preserva alguns conhecimentos e exclui outros no momento em que esse currículo é problematizado. Trabalhamos nas entrelinhas e desenvolvemos outras narrativas que em outros momentos estiveram fora da sala de aula.

Analisando especificamente o currículo de história, Carmem Gabriel afirma, como já mencionado anteriormente, que o currículo pode ter dois significados. Substantivo, quando o enxergamos apenas como uma lista de conteúdos programáticos a serem desenvolvidos a cada modalidade do ensino, e o verbo quando levamos em conta o percurso a ser realizado durante a aula, considerando as experiências de cada ambiente com diferentes estudantes. Esse último, o currículo como verbo, conforme a autora, dialoga com as teorizações curriculares críticas e/ou pós-críticas, orientando os objetos e o campo de estudo das pesquisas sobre o ensino de história (GABRIEL, 2019). Esse é o caso dessa dissertação, que pesquisa sobre um currículo de ensino de história, mas não especificamente com os conteúdos programáticos do ensino de história escolar, mas um currículo que esteja preocupado com os percursos dos/as alunos/as, levando em conta suas experiências e as novas demandas dos usos do passado. Conforme Carmem Gabriel,

[...] é possível encontrar entendimentos de *currículo de história* que o significam como espaço-tempo de fronteira produtor de identidades ou como espaço de enunciação da diferença, entre outros. Nesses estudos destacam-se o lugar atribuído à disciplina história nos processos de identificação sociocultural bem como seus efeitos performativos na produção da diferença a partir da mobilização das coordenadas espaço e tempo [...]. A potencialidade heurística da categoria “narrativa histórica” tende a ser valorizada nessas reflexões permitindo simultaneamente se distanciar de perspectivas essencialistas na definição de conhecimento histórico escolar e trabalhar, de forma articulada, com dois eixos da problematização – o das identidades e o das temporalidades – estruturantes do pensamento histórico (GABRIEL, 2019, p.77).

O currículo de história com disposição antinormativa pretende articular, assim, a criação de identidades nesse espaço-tempo de fronteira, identidades de pessoas LGBTQIA+, valorizando os processos e experiências escolares dos/as/es estudantes, abrindo espaço para uma nova narrativa histórica, pois a busca do passado é parte do processo de afirmação dos grupos que foram invisibilizados pela História e,

consequentemente, pelo currículo de História. Além disso, o currículo de história antinormativo deve estar articulado com um currículo queer e pós-crítico, pois não se contenta apenas com a identificação desses grupos com o passado, mas pretende questionar o próprio percurso de criação do currículo, questionar as escolhas, os silêncios, os não-ditos, pois o currículo de História é fecundo para o entendimento do passado a partir de múltiplas vozes. O currículo com disposição antinormativa não desconhece os conteúdos tradicionais, mas rompe com a colonialidade do tempo deles, e vai inserindo questões que são da vida dos/as/es estudantes.

6.2 Pedagogia queer e o Ensino de História

Conforme Guacira Lopes Louro, quando temos um maior avanço das leis, ao mesmo tempo, temos mais manifestações conservadoras, momento em que estamos vivendo atualmente. Diz a autora:

Sua visibilidade tem efeitos contraditórios: por um lado, alguns setores sociais passam a demonstrar crescente aceitação da pluralidade sexual [...] por outro, setores tradicionais renovam (e recrudescem) seus ataques, realizando desde campanhas de retomada dos valores tradicionais da família até manifestação de extrema agressão e violência física (LOURO, 2004, p. 28).

Todavia, a escola não pode deixar se intimidar por projetos políticos que ferem uma educação democrática e também não pode somente ser um espaço onde os direitos dos/as alunos/as serão garantidos, sem problematizações e modificações em seu currículo, não promovendo o debate sobre a identidade de gênero. A escola deve ser o espaço de discussão sobre as Relações de Gênero, indo muito além do ensino da tolerância e do respeito, a escola deve ser o espaço onde haverá o debate da norma, o questionamento sobre a construção social das identidades de gênero, pois desenvolver o discurso vazio de que todos/as são iguais não transformará as relações que os/as alunos/as têm com o gênero e a sexualidade; afinal, esse tipo de discurso perpetua que o/a cisgêneros e o heterossexual são os normais e o/a restante, LGBTQIA+ são os “diferentes”, mas que “apesar disso” devem ser respeitados/as. Conforme Luciano Silva,

Paradoxalmente, a inclusão pode excluir mais do que incluir. Tentar adequar todos os alunos a um mesmo modelo, mesmo que o que se diz não seja isso, acaba por reforçar aquilo que é, por si, inevitável, que são as hierarquias. Não se trata, pois, de adequar a todos ao mesmo modelo, mas sim, de ofertar a todos as mesmas oportunidades. Respeitar as individualidades é, sem dúvida fundamental [...] (SILVA, 2012, p. 32).

Desse modo, para transformar a escola em um espaço que realmente tenha igualdade é necessário desenvolver um trabalho desestabilizando a norma, questionando e modificando a cis e a heteronormatividade. A escola deve prestar um serviço à cidadania problematizando as práticas, atitudes, valores e regras que investem no binarismo de gênero (JUNQUEIRA, 2013). Para tal empreendimento a escola deve estar ligada a uma pedagogia queer, que “[...] sugere novas formas de pensar a cultura, o conhecimento, o poder e a educação” (LOURO, 2004, p. 47). Assim, entendemos que não é satisfatório apenas denunciar que existe o preconceito contra as identidades de gênero diferente da cisgeneridade e sexualidades diferentes da heterossexualidade, é necessário problematizar porque motivo existem reguladores, controladores e normatizadores de identidade de gênero e porque motivo existem hierarquias de gênero.

Para uma pedagogia e um currículo queer, não seria suficiente denunciar a negação e o submetimento dos/as homossexuais, e sim desconstruir o processo pelo qual alguns sujeitos se tornam normalizados e outros marginalizados, tornando evidente a heteronormatividade, demonstrando o quanto é necessária a constante reiteração das normas sociais regulatórias, a fim de garantir a identidade sexual legitimada (LOURO, 2004, p. 49).

Para a pedagogia *queer* o que interessa é o confronto com a norma, debatendo como cada identidade é construída, valorizada, desvalorizada, desconstruindo os valores cis e heteronormativos. Por exemplo, no desenvolvimento do trabalho realizado por mim com os anos iniciais na escola onde trabalho com o livro *Menino Brinca de Boneca?* do autor Marcos Ribeiro, em que questiona algumas atividades que são ditas de menino e outras de menina, a questão debatida com as crianças não foi somente que todos/as devemos realizar todas as atividades, mas também debater o porquê certas atividades são realizadas apenas pelas meninas, por exemplo, e se caso um menino realizar essa atividade, vão rir, debochar e etc.

Um/a professor/a que deseja seguir uma pedagogia queer deve questionar a norma. Sobre isso Furlani afirma,

[...] uma postura pedagógica *queer* poderia ser rigorosamente contra qualquer forma de normatização da sexualidade. Os procedimentos didáticos-metodológicos buscariam intervenções críticas ou subversivas das relações opressivas no âmbito do espaço escolar, entre a sexualidade heteronormativa e os regimes dos gêneros, na tentativa de demonstrar como a produção da normalidade é intencional, histórica, política e, sendo assim, instável, contingencial e mutável (FURLANI, 2009, p. 316).

Ou seja, as relações de gênero, identidade e sexualidade não são fixas, elas podem sofrer atravessamentos constantes. Seguirmos os valores cis e heteronormativos pode ser modificado se confrontarmos essa norma. Além disso, uma pedagogia queer deve ser para qualquer aluno/a, ou seja, “Uma pedagogia e um currículo queer ‘falam’ a todos e não se dirigem apenas àqueles ou àquelas que se reconhecem nessa posição-de-sujeito, isto é, como sujeito queer” (LOURO, 2004, p.52). Dessa maneira, não são somente os/as alunos/as que não se encaixam no binarismo de gênero que devem problematizar, questionar e debater à norma, mas todos/as os/as alunos/as, somente dessa forma poderemos pensar em uma sociedade que promova igualdade entre as pessoas, independentemente da sua identidade de gênero e sexualidade: “Não se trata [apenas] de ‘saber conviver’, mas considerar que a humanidade se organiza e se estrutura na e pela diferença” (BENTO, 2011, p. 556). Desse modo, a pedagogia queer é uma importante ferramenta para pensar um ensino de História com disposição antinormativa, pois ela pretende estremecer e abalar a norma de modo que os/as estudantes entendam que tudo que conhecemos como normal e natural, em verdade, é uma construção social e, se é uma construção podemos modificá-la sem hierarquizações de gênero ou sexualidade.

Para compor uma aula de história que trabalhe com os conceitos de gênero e sexualidade na perspectiva da pedagogia queer e de um currículo pós-crítico, precisamos analisar o que devemos esperar de uma aula de história com disposição antinormativa, o que ela tem que ter para fazer a diferença na escola e para desenvolver esse currículo que problematize a norma, mas que ao mesmo tempo não a abandona, um currículo nas das entrelinhas, nas das fissuras, nos dos fossos. É o que pretendemos responder no próximo tópico.

6.3 O que se espera de uma aula de história com disposição antinormativa

Existem várias maneiras de desenvolver uma aula de história, por exemplo, aquela que seja linear, cronológica, respeitando uma temporalidade eurocêntrica, branca, patriarcal, heterossexual e cisnormativa. Há também as aulas que são dadas de acordo com o livro didático escolhido pelo/a professor/a, em que muitas vezes, encontramos elementos da *história menor* conforme o conceito utilizado por Nilton Pereira (2017) anteriormente. Os livros didáticos que abordam a resistência negra, a história das mulheres, histórias LGBTQIA+, geralmente colocadas em boxes, seções com o nome de

para saber mais, nas margens da história oficial, enquanto isso entre tantos outros nomes utilizados para continuar seguindo sendo política, branca, normativa, masculina, heterossexual e cisnormativa. Para serem trabalhadas depois das histórias lineares e cronológicas.

E há aulas de história que trabalham nas fissuras, nos vãos ou nas entrelinhas do currículo tradicional, levando em conta as experiências dos/as estudantes e as demandas trazidas pelos/as mesmos/as durante o andamento das aulas ou até mesmo fora da sala de aula, em perguntas de corredores e nos momentos de intervalos e saídas. Essas aulas de História, que trabalham nas fissuras, venho chamando ao longo dessa dissertação de currículo com disposição antinormativa, pois esse currículo de história toma as experiências dos/as alunos/as como matéria prima para a criação de conceitos nas aulas de História. O currículo antinormativo percebe as aulas de História como verbo, mencionando anteriormente conforme Carmem Gabriel (2019), ou seja, o currículo como ato de percorrer e esse ato tem a ver com os devires que ocorrem dentro de uma sala de aula de ensino fundamental ao qual, eu, professora Priscila, leciono, mas não tem a ver, talvez, com as aulas de outros/as colegas de História, que têm outras demandas e outras experiências nas escolas nas quais trabalham. Não que não haja semelhança, mas os contextos e as culturas escolares que são desenvolvidas dentro de uma escola nem sempre são as mesmas. Além disso, um currículo com disposição antinormativa, tem em seu cerne questionar e problematizar a norma, e desconstruir conceitos até então apresentados como padrões, por conta de mecanismos de poder. Mas, afinal, o que se espera dessa aula de história que contemple um currículo com disposição antinormativa? O que essa aula, pertencente a um currículo com disposição antinormativa tem de diferente das aulas de História situadas no tempo cronologicamente?

Para responder essas questões, inicio com Marc Bloch (2001), que afirma que a História é o estudo do Homem no tempo, mas que Homem é esse e que tempo é esse? Esse Homem é o que abarca homens brancos, negros, indígenas, as mulheres brancas, negras, indígenas, cis e trans, hetero e homossexuais? Homem que é escrito em letra maiúscula, mas que na verdade sabemos que é aquele universal, de acordo com o cisheteropatriarcado, branco e que silencia todos/as os/as outros/as. Assim, para termos uma expressão menos excludente, podemos mudar para: a História estuda os seres humanos no tempo. Contudo, mais uma vez, podemos problematizar a expressão: pois, que tempo é esse? Que tempo é esse que Marc Bloch está falando? É o tempo dos Iorubás,

dos Yanomamis? E, assim, mais uma vez percebemos que essa expressão também pode ser modificada, pois a temporalidade que costumamos usar é um tempo colonizado, eurocêntrico, branco e patriarcal. E, se quisermos construir aulas de História que tenham uma disposição antinormativa temos que abandonar a ideia de homem universal e de tempo eurocentrado. Para conseguirmos trabalhar com os temas sensíveis na História, e o que pretendemos nessa dissertação, trabalharmos com a História LGBTQIA+, esse tempo e esses seres humanos devem partir de uma História decolonial.

Desse modo, espero que uma aula de História seja constituída de três elementos fundamentais: que ela seja capaz de problematizar a norma, relacionada a gênero e sexualidade como um constructo social através de mecanismos de poder que determinam comportamentos padrões, que ela tenha um tempo decolonial, ou seja, que ela seja capaz de cometer anacronismo, que seja um tempo do dissenso e residual e por fim que ela seja uma aula de criação de conceito, capaz de invenção, imaginação, fabulação de novas narrativas sobre o passado a partir do olhar do presente para que consigamos desenvolver aprendizagens significativas em nossos/as estudantes.

Retomemos, assim, o que seja a norma para compreendermos o que seja desconstruí-la, problematizá-la e questioná-la. A norma é entendida nessa dissertação, não apenas como regras e leis a serem seguidas pela sociedade e pelas pessoas que nela habitam. A norma é compreendida como um mecanismo de poder para que as pessoas tenham um determinado tipo de comportamento, relacionando com gênero e sexualidade, a norma submete a sociedade a um regime de que o correto é ser mulher e homem cis, ou seja, se identificar com o sexo que foi designado ao nascer e ser heterossexual. Os gêneros e sexualidades desviantes, isto é, os diferentes desse criado pela norma, devem ser curados, devem aprender a se comportar conforme a mesma. A norma como mecanismo de poder não é regulatória, mas ela faz com que as pessoas pensem que não há possibilidades de vivências, experiências e existências diferentes do que a norma diz e por isso enxerga o diferente como “*monstro*”.

Assim, para manter a norma, há uma invisibilização daqueles/as que não se encaixam nela, não apenas na História, mas no ambiente escolar como um todo. Conforme Guacira Lopes Louro:

O silenciamento parece ter por fim “eliminar” esses sujeitos, ou pelo menos, evitar que os alunos e as alunas “normais” os/as conheçam e possam desejá-los. A negação e a ausência aparecem, nesse caso, como uma espécie de garantia da “norma” (LOURO, 1999, p.89)

Assim, para que não haja silenciamentos das minorias em gênero e sexualidade, o papel de um ensino de História que tem disposição antinormativa, embasado em uma pedagogia queer e em um currículo pós crítico, não deve apenas incluir os desviantes nas aulas de História, ensinando que devemos tolerar e respeitar as pessoas que são diferentes da norma, mais do que isso, o ensino de História tem o dever de problematizar a norma e tentar criar uma aula que permita que os/as alunos/as entendam que gênero e sexualidade fazem parte de uma construção e que há outras formas de existência e que não precisamos ter o olhar do “outro” sobre essas pessoas porque, afinal, somos nós mesmos sendo construídos de acordo com a norma.

Para que essa problematização seja possível de ser feita e a partir disso construir novas narrativas históricas, não há como ensinar História apenas com os olhos voltados para o passado. Há necessidade de enxergarmos a História com o nosso olhar no presente, atentos às demandas trazidas pelos/as estudantes e inserindo a criação de conceitos.

Por muito tempo essas experiências trazidas pelos/as alunos/as e essa análise do passado através do presente foi identificada por historiadores como anacronismo, o que era um erro crasso na História e conseqüentemente para o ensino de História. Nicole Loraux (1992), em seu artigo *Elogio ao anacronismo*, analisando a fórmula de Marc Bloch, que diz que “é preciso compreender o presente pelo passado e o passado pelo presente”, afirma que defende o uso do anacronismo de forma controlada. Conforme Loraux:

É invertendo a ordem na qual eram enunciadas estas duas operações que, por meu lado, refletirei sobre o método que consiste de ir para o passado com perguntas do presente para retornar ao presente, marcado com o que se compreendeu do passado (LORAUX, 1992, p. 61)

Já segundo o filósofo Rancière, o anacronismo é anti-histórico, pois é a multiplicidade das linhas de temporalidade que dá sentido ao fazer histórico e a anacronia oculta as condições mesmas de historicidade (FLORES, 2014). Como afirma Maria Bernadete Ramos Flores:

A história que não permite o anacronismo “desvaloriza” a atividade do sujeito individual, ou, como diz Rancière, nela não há lugar para heresia, ou não há lugar para os dissensos, como nos regimes democráticos modernos: onde tudo se concerta para o consenso não há lugar para a política. Essa história que condena o anacronismo segue os princípios de totalidade, que se transforma pelo princípio da autorregulação (FLORES, 2014, p.439).

Assim, para Rancière, além de travar o próprio percurso do fazer e agir histórico, o anacronismo deve ser um conceito desconstruído pelos historiadores, pois sem se fazer a anacronia e sem ter espaço para as múltiplas temporalidades não existe espaço para o dissenso, que é esse encontro de mundos que deve ser possível em uma aula de História, porque é só quando mundos diferentes entram em contato é que aprendemos. E, se defendemos uma aula de História igualitária, equânime e democrática, nela deve aparecer esse encontro entre passado e presente.

Além disso, uma aula de História que faz composição com gênero e sexualidade desenvolve um tema sensível, por isso o tempo, além de anacrônico, também é residual. O conceito de residualidade também é importante nas aulas de História. Conforme Fernando Seffner e Nilton Mullet: “As aulas de história se põem a tomar como conteúdo de ensino e aprendizagem as residualidades do passado que não passam, que se estendem ao presente e que habitam a memória, constituindo experiências” (PEREIRA; SEFFNER, 2018, p.23/24). Desenvolver atividades sobre gênero e sexualidade, problematizando a norma adiciona um passado vivo, um passado que não passa, por isso é um conceito de tempo importante para uma aula antinormativa.

Penso que não há mais como existir uma História, pelo menos a História ensinada na escola, que não aborde as narrativas dos grupos que foram silenciados, não há como ensinar História sem ser pelo viés daqueles apresentados na *História menor*, como afirma Avila:

Na leitura que faço, significa mais do que a aceitação do pluralismo historiográfico inerente à nossa condição pós-colonial; implica igualmente na compreensão do tempo histórico como tendo várias direções, estando o presente eivado destas diferentes temporalidades – o que, por sua vez, sugere as inúmeras possibilidades que se abrem no aqui e agora. Devemos, afinal, estar dispostos e dispostas a ouvir os “ecos de vozes que emudeceram” (BENJAMIN, 2002, p. 242), para, quem sabe, antever novas imaginações para o hoje e, principalmente, para o porvir (AVILA, 2016, p. 206).

É, portanto, urgente se libertar das temporalidades eurocentradas, sem ter medo de que isso gere uma crise por erros cronológicos e falta de objetividade. Erro mesmo é curvar-se diante de uma História cis, hetero, branca e patriarcal. Essa é uma posição simultaneamente científica e política na abordagem do ensino de História.

A aula de História que defendemos nessa dissertação é aquela embasada em um currículo com disposição antinormativa, pois, narrar uma história linear e cheia de

certezas não abre espaço para a imaginação, fabulação e criação de novas narrativas a partir das experiências de sala de aula. Conforme Nilton Pereira:

A aula de História considero como um complexo por onde transitam saberes, memórias, fazeres, narrativas e Histórias, que permite o acesso a diversos modos de pensar o tempo, a realidade, o passado e o presente. Ela constitui, no seu interior, um excesso que a torna lugar de criação de novos modos de representar o tempo e de experienciar a vida – uma aula como lugar de experiência, como lugar improvável para deixar fluir uma nova e imprevisível relação com o passado (PEREIRA, 2018, p. 19/20).

Desse modo, uma aula de História deve ter espaço para criar novas narrativas e essas novas possibilidades do ensino de História não podem estar associadas à colonialidade do tempo. Trabalhar e desenvolver atividades, propostas de aula e sequências didáticas a partir das demandas dos/as estudantes no presente, problematizando, questionando e criando o passado, são desses encontros que se constituem novas experiências e novas narrativas. Segundo Itamar Freitas citando Rüsen, a narrativa é a principal competência humana de produção de sentido,

E produzir sentido é atribuir significado à vida, sob o ponto de vista individual e social, principalmente, diante das mudanças às quais estão submetidas as pessoas durante a existência. Narrar é, pois, “um procedimento mental” que articula “interpretação do passado com um entendimento do presente e as expectativas de futuro” (FREITAS, 2019, p. 174)

Narrando a partir das experiências dos/as alunos/as é que podemos constituir aprendizagens significativas, pois o passado pode fazer sentido, problematizando-o a partir de uma perspectiva do presente. O currículo com disposição antinormativa, a partir das experiências, nos dá a possibilidade de problematizar a cisnormatividade, por exemplo. Quando falamos sobre as pessoas trans* no presente e buscamos essas pessoas no passado, criamos identidades e narrativas impensáveis e inimagináveis. Além disso, podemos admitir que numa aula de história tenhamos mais de uma construção de sentido sobre o passado, fruto de mais de uma percepção do valor do passado, pois se as vidas daqueles/as alunos/as são em si diferentes em muitos aspectos, porque teriam no passado um mesmo sentido? O currículo com disposição antinormativa se torna movediço, cheio de incertezas, mas por isso inovador e criativo.

É preciso povoar o ensino de História de diferentes linguagens, buscando o estranhamento do passado que nos inspire a um processo criativo de elaboração de novos conceitos dentro de uma sala de aula, e assim, reinventar o passado através de narrativas

que levem os/as estudantes a refletir sobre os seus modos de vida. Conforme Nilton Pereira e Diego Marques:

Uma história da diferença deverá ser produzida a partir de uma linguagem da diferença. Se uma das pautas atuais é a incorporação de grupos que outrora foram esquecidos pela história, temos que estar atentos à questão que, simplesmente trocar nomes, datas e lugares para agrupar identidades diferentes dentro dos mesmos conceitos não contempla uma história da diferença, mas sim da diversidade. Diversidade significa a definição das identidades em categorias múltiplas, mas fixas e bem definidas, enquanto a diferença está sempre ligada ao devir, ao poder ser, a modos de existência transfigurados (PEREIRA; MARQUES, 2013, p.98).

A aula de História deve ser o local para constituir novas identidades, desconstruindo ao mesmo tempo os rótulos, construindo um ambiente em que seja possível pensar, problematizar e construir conhecimento. A aula de história deve ser o lugar para desconstruir o senso comum e experimentar novas vivências. Em sala de aula, temos os mesmos desafios que encontramos na sociedade: intolerância, excesso de confiança para proferir discursos de ódio, preconceito, entre outras manifestações. Apesar de vivermos tempos difíceis, ainda precisamos acreditar que seja tempo de criação, não do conservadorismo. Precisamos acreditar que o respeito irá vencer a incapacidade de aceitar o outro, e que faremos melhores experiências históricas e criativas nas salas de aula de História (PEREIRA, 2014). A aula de História como possibilidade do sujeito se reinventar, dar-se conta de coisas de si, mudar de opinião, verificar que algo que ele pensava ele não pensa mais, mudar de lugar. Aprender é fundamentalmente mudar de lugar e de posição.

Com tudo isso, percebemos que o que queremos e devemos ter em uma aula de História é um currículo que utilize as experiências dos seus/as estudantes e que para isso não podemos nos ater a um tempo eurocentrado e colonial, devemos nos permitir múltiplas temporalidades, não preocupados com o anacronismo ou com possíveis crises de temporalidades. O tempo trabalhado em sala de aula tem de ser o tempo das experiências, possibilitando espaço para a criação de conceitos e novas narrativas, utilizando o passado para fazer significado à vida. E, esses elementos, experiências, temporalidade decolonial e criação de conceitos se dão nas fissuras de um currículo tradicional, ou seja, em um currículo com disposição antinormativa.

O próximo capítulo seguirá praticamente abordando o mesmo tema desse. Contudo, a ênfase está nos conceitos que são ferramentas importantes em uma sala de aula para um currículo das e nas fissuras.

7 CONCEITOS E FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS PARA UM CURRÍCULO DE HISTÓRIA ANTINORMATIVO

*Permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Se isso é sobre vivência, me resumir a sobrevivência
É roubar o pouco de bom que vivi
Por fim, permita que eu fale, não as minhas cicatrizes
Achar que essas mazelas me definem, é o pior dos crimes
É dar o troféu pro nosso algoz e fazer nóiz sumir
AmarElo – Emicida, Pablo Vittar e Majur*

7.1 A linguagem como instrumento político

A linguagem, tanto escrita, como falada é uma importante ferramenta pedagógica e um instrumento político a ser usado nas aulas de História de um currículo com disposição antinormativa; afinal, é com a linguagem que nomeamos ou silenciemos histórias de minorias sociais, negros/as, mulheres, LGBTQIA+, pobres, entre outros grupos.

Na língua portuguesa (assim como nas línguas latinas, de modo geral) existe a generificação gramatical, ou seja, há substantivos e adjetivos que são marcados pelo gênero masculino ou feminino, utilizando-se o artigo “o” para as palavras que estão escritas ou são faladas no gênero masculino e o artigo “a” para as palavras escritas no gênero feminino, as palavras que estão no plural, os artigos são acompanhados de “s”. Além disso, as generalizações no plural em língua portuguesa sempre são escritas ou faladas no gênero masculino, por exemplo, quando falamos de uma turma de escola, onde têm meninos e meninas, o português culto exige apenas que eu fale ou escreva “os alunos”, não sendo necessário falar ou escrever os alunos e as alunas, pois segundo a regra, o gênero feminino fica subentendido quando falo ou escrevo o gênero masculino. Se eu estou em um grupo de homens e mulheres na sala dos/as professores/as, mesmo que as mulheres sejam a maioria, o uso “correto” da língua portuguesa é nomear como “sala dos professores” e não “sala das professoras”, um homem já basta para transformar “as professoras” em “os professores”, assim como, um aluno já basta para transformar “alunas” em “alunos”.

Contudo, a linguagem é um instrumento eficiente para reproduzir os preconceitos de gênero presentes na sociedade e acaba sendo uma ferramenta poderosa para a produção de ocultamentos. As generalizações do plural no gênero masculino como a norma culta foram definidas no ano de 1960 pelo linguista Joaquim Mattoso de Câmara,

tornando-as como padrões⁹¹. Desse modo, a linguagem também tem história, faz parte da cultura, que é viva, se transforma, assim, podendo ser modificada: “Em um mundo onde a linguagem e o nomear as coisas são poder, o silêncio é opressão e violência” (RICH apud FRANCO; CERVERA, 2006, s/p.)⁹². Assim, quando não nomeamos nossas/es alunas/es estamos corroborando para um silenciamento linguístico, mas que reflete em nossa sociedade.

Segundo o Manual para uso não sexista da linguagem das autoras Paki Venegas Franco e Julia Pérez Cervera, não podemos avaliar a língua como algo inflexível e imutável, como alguns linguistas brasileiros pensam⁹³, pois ela não é algo natural, mas sim é constituída a partir de movimentos históricos e sociais, e varia de uma cultura para a outra. Conforme Franco e Cervera:

[...] a língua é um instrumento flexível, em evolução constante, que pode ser perfeitamente adaptada a nossa necessidade ou ao desejo de comunicar, de criar uma sociedade mais equitativa. Portanto, as línguas não são inertes, senão instrumentos em trânsito [...] (FRANCO; CERVERA, 2006, n.p).

Além dessas autoras, a linguista espanhola Maria Angeles Calero, autora do livro “Sexismo linguístico: Análises e propostas diante da discriminação sexual na linguagem”, acredita que a linguagem pode ser uma ferramenta importante para a transformação da realidade: “Não se esqueça de que o pensamento se modela graças à palavra, e que só existe o que tem nome” (CALERO apud FRANCO; CERVERA, 2006, n.p). Desse modo, se continuarmos fazendo generalizações no plural apenas no masculino, ou usar homens, no sentido de homens e mulheres juntos, vamos continuar a invisibilizar mulheres e LGBTQIA+ em nome da imutabilidade da forma culta da língua portuguesa. A linguagem, na verdade, pode ser utilizada como uma ferramenta pedagógica para o questionamento e a problematização de uma construção sexista e cisgênera da língua, pois além do problema do silenciamento das mulheres, também temos a questão do binarismo, em que pessoas que são não-binárias ou que preferem não definir seu gênero não são abrangidos/as na língua portuguesa culta.

⁹¹ <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/10/Todxs-contrax-l%C3%ADngua-os-problemas-e-as-solu%C3%A7%C3%B5es-do-uso-dx-linguagem-neutrx> – Acessado em 16 abril de 2020.

⁹² <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem> - Acessado em 17 de abril de 2020.

⁹³ O linguista Cláudio Moreno, em entrevista ao jornal Nexo (nota 81) afirmou que usar o masculino para as generalizações é fundamental para o funcionamento da língua portuguesa, ainda, disse que a língua era imutável e que não podia ser modificada de acordo com o gosto de determinados grupos.

Para solucionar esses problemas da linguagem, que apaga alguns grupos sociais, os coletivos feministas e LGBTQIA+, assim como muitos/as acadêmicos/as que pesquisam na área ou na temática das relações de gênero, vêm utilizando em seus escritos, substantivos e adjetivos estruturas disjuntivas do sintagma nominal (todas/os, alunos/as) ou apagando o gênero gramatical com o uso do “x” ou do @ (alunxs, alun@s) ou generificando com o uso do “e” (todes alunes, humanes) (BORBA; LOPES, 2018). O uso do “x”, do “e” e do “@” tem a ideia principal de descartar o binarismo de gênero na linguagem, pois também acreditam que a linguagem é um instrumento ideológico importante para a modificação de pensamento e do social. Conforme Rodrigo Borba e Adriana Lopes:

[...] rasurar o gênero gramatical com o X ou através de outras estratégias implica encardir a língua com a instabilidade e a fluidez do social. Imundiçar a língua é, portanto, colocá-la no mundo, lá mesmo onde ela pode contribuir para mudança social. Tal ideologia está relacionada a grupos que lutam contra opressões de gênero e sexualidade como os ativismos feminista e LGBTIQ (BORBA; LOPES, 2018, p.266).

Assim, inserir na linguagem escolar substantivos e adjetivos que não sejam demarcados pelo binarismo de gênero e que também consigam nomear seus e suas estudantes é essencial para um currículo com disposição antinormativa, pois é através da linguagem que damos nomes, que falamos e que inserimos ou problematizamos, e a linguagem é mais um constructo social passível de mudança.

Rodrigo Borba e Adriane Lopes em seu artigo, *“Escrituras de gênero e políticas de diferença: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar”*, destacam um episódio que percorreu a grande mídia em 2015, quando os/as professores/as do Colégio Dom Pedro II no Rio de Janeiro decidem usar o “X” para não definir mais os gêneros de seus/as alunos/as. Ao entrevistarem uma das alunas da escola sobre o episódio, a menina deu a seguinte resposta:

Na escola tem mulher, tem homem, tem bicha, tem lésbica, tem trans, tem hetero, tem bi. Tem gente que diz que é os dois gêneros, tem gente que não tem gênero nenhum. Tem de tudo um pouquinho. Então não tem porque falar só de alunos, porque não somos só alunos. O coletivo feminista do CPII já usa o X há bastante tempo porque achamos que é mais inclusivo, é sem gênero, cada uma entende como quiser, é mais aberto, deixa o gênero no ar. Sinto orgulho de minha escola usar o X porque o CPII foi sempre muito tradicional, mas agora mostra que está começando a se preocupar com a realidade da escola, com os privilégios que certas pessoas tem, com os problemas diários que a gente sofre por viver numa sociedade machista como a nossa. Se tá

errado ou certo não me importa. O que me importa é que faz diferença (BORBA; LOPES, 2018, p. 267).

Com essa resposta, percebemos o quanto, muitas vezes, não problematizar a norma culta da língua portuguesa é uma forma de manutenção das discriminações de gênero e não olhar de forma atenta para a cultura escolar, percebendo que a língua binária não dá mais conta de todos/as aqueles/as seres que habitam a escola. Por isso é importante para uma aula que pretende questionar e narrar histórias a partir das experiências dos/as alunos/as, a saber, uma aula antinormativa, que a linguagem também faça parte dessa problematização; afinal, o que importa para um aprendizado significativo é fazer a diferença.

Além disso, não podemos esquecer do conceito de lugar de fala, desenvolvido, no Brasil, pela filósofa Djamila Ribeiro, segundo a qual a linguagem é um instrumento importante utilizado pelo opressor para manter o *status quo*. Exigir, por exemplo, que trabalhos e artigos científicos sejam escritos em português padrão é mais um desses instrumentos, conforme mencionado por várias autoras do feminismo negro, como bell hooks, Patrícia Collins e Djamila Ribeiro. O lugar de fala não tem a ver com experiências individuais, ou somente os subalternizados falar de suas localizações, mas tem a ver com a localização social de quem está falando, ou seja, que condições sociais permitem que os grupos que estão no poder acessem alguns lugares (RIBEIRO, 2017), enquanto, contrapartida os grupos subalternizados não têm esse acesso, impedindo dessa forma que se leia pessoas negras e trans* na academia, por exemplo. Ou fazendo com que aqueles que possuem esse privilégio nunca pensem sobre isso. O conceito de lugar de fala é importante para conseguirmos localizar quem está autorizado a falar, a ser lido e quem não está, pois a legitimidade do discurso é conferida a quem pertence às classes que permanecem no poder, permanecem privilegiados, por mais que essas vozes acadêmicas combatam o racismo e a transfobia. Por esse motivo, ler pessoas negras e trans* na academia, assim como, utilizar a linguagem feminista e transfeminista nessas escritas é uma forma de legitimar todas as vozes. Conforme Djamila Ribeiro:

Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 70).

Dessa forma, não há existência de uma única língua universal e padrão, há uma diversidade de linguagens e o lugar social que ocupamos faz com que tenhamos

experiências distintas e, por isso, também linguagens distintas. O uso de uma linguagem política não neutra serve para romper com as hierarquizações e com os silêncios daqueles/as que nunca tiveram voz. Ainda, segundo Djamila Ribeiro:

Há pessoas que dizem que o importante é a causa, ou uma possível “voz de ninguém”, como se não fôssemos corporificados, marcados e deslegitimados pela norma colonizadora. Mas, comumente, só fala na voz de ninguém quem sempre teve voz e nunca precisou reivindicar sua humanidade (RIBEIRO, 2017, p. 90).

Dessa maneira, a linguagem também é uma ferramenta de questionamento da norma, pois pretende ouvir e escrever a partir das vozes daqueles que foram silenciados, sem que seja utilizada uma pretensa escrita neutra e padrão, pois a linguagem também está localizada socialmente.

Além de problematizar a linguagem binária e sexista em relação aos substantivos e aos adjetivos, outra questão de extrema importância para uma sala de aula e para a escola são os usos dos pronomes corretos, ou seja, usar o pronome de acordo com o que o/a aluno/a deseja ser chamado/a. Nos depoimentos dos/as/es alunos/as/es do TransENEM de Porto Alegre, nos vídeos e filmes que analisei, o uso do pronome incorreto sempre fez parte das angústias e sofrimentos de quem frequentou a escola. O medo de ser chamado pelo pronome incorreto ou a raiva que sentia quando isso acontecia na escola percorreram a trajetória de várias pessoas trans* que acompanhei. Também na assembleia, formação de professores/as e na aula inaugural essa era uma preocupação preponderante do coletivo TransENEM, tanto que nas apresentações, as pessoas diziam seus nomes e os pronomes pelos quais queriam ser chamados, como já mencionado no capítulo 3. Essa preocupação é válida, pois o erro do pronome gera um sofrimento e um constrangimento para a pessoa, fazendo com que, muitas vezes, se afaste do local que gerou o sofrimento, assim falando-se de escola, isso significa a evasão escolar.

Desse modo é inadmissível que professores/as errem os pronomes dos/as estudantes, por isso a importância de realizar as apresentações e confirmar qual o pronome a pessoa deseja ser chamada. Se tem dúvida sobre qual pronome usar, de forma discreta pergunte para a pessoa por qual pronome ela deseja ser chamada, pois é melhor perguntar do que constranger a pessoa com o erro. Conforme o texto *“Como apoiar os alunos transgêneros na escola”* de Jey Ehrenhalt, publicado originalmente no site Teaching Tolerance e traduzido por Thais Paiva para o site Centro de Referências em Educação Integral,

Os jovens transgêneros desejam, em primeiro lugar, que os adultos respeitem seus nomes e pronomes escolhidos. Fazer esse esforço valida a identidade central destes jovens e solidifica sua segurança. Sem isso, um relacionamento confiável não pode ser construído (EHRENHALT, 2018).

Um currículo de história com disposição antinormativa necessita ser acolhedor com seus/as alunos/as e tratá-los/as pelo pronome correto é o início para uma relação de confiança e segurança em uma sala de aula. Além disso, ser chamado/a pelo pronome correto e pelo nome social é um direito dos/as alunos/as trans*, não um favor que o/a professor/a está fazendo.

Dessa forma, para um currículo com disposição antinormativa necessitamos uma linguagem que abranja todos, todas e todes. Problematizar a linguagem como um artefato cultural passível de questionamento e modificação é importante para o aprendizado significativo e para a permanência dos/as/es estudantes na escola sem que seja um sofrimento.

7.2 Norma, Heteronormatividade e Cisnormatividade

Saber sobre o que se trata os conceitos de norma, heteronormatividade e cisnormatividade são essenciais no desenvolvimento de um currículo com disposição antinormativa, pois nos auxilia na criação de situações problema, onde esses padrões podem ser abalados, questionados e problematizados. Se estivermos firmes com esses conceitos, em qualquer aula de História, eles podem ser utilizados, pois podemos questionar o *cistema* heteronormativo em diversos conteúdos trabalhados em aula, inclusive analisando livros didáticos, vídeos e jogos criados para ensinar História.

Como já citado amplamente nessa dissertação, o conceito de norma é entendido a partir das leituras do filósofo Michel Foucault, mas penso ser necessário retomar para compreendermos os conceitos de cis e heteronormatividade.

Diferentemente de regras e leis que regulam os comportamentos individuais de cada ser humano, apontando para o que esteja dentro do padrão ou fora dele, a norma é mais do que isso, um mecanismo de poder que determina comportamentos e subjetividades a partir das técnicas de normalização. Conforme Judith Revel:

[...] por meio da instituição de mecanismo de administração médica, de controle da saúde, da demografia, da higiene ou da alimentação, permite aplicar à sociedade toda uma distinção permanente entre o normal e o

patológico e impor um sistema de normalização dos comportamentos e das existências, dos trabalhos e dos afetos [...] (REVEL, 2005, p. 65).

As pessoas nascem e agem no mundo de determinadas formas porque há técnicas de normatização capaz de produzir como ela agirá, comandada pelo poder médico, que tem o poder de qualificar o que é normal e o que é patológico ou anormal.

Quando alguém não se comporta de acordo com que a norma determina para ela, essa pessoa é classificada como anormal, assim, ela pode ser corrigida ou curada. A norma tenta corrigir pessoas que existem de maneiras diferentes, pois é uma disposição hegemônica onde as pessoas devem se reconhecer, embora muitas não se sintam inteiramente contempladas nela. Abordando gênero e sexualidade, a norma determina que as pessoas devem ser cisgêneras. Cisgênero é uma pessoa que se identifica com o gênero designado ao nascer a partir de uma avaliação do seu corpo, e, heterossexuais, que tenham relacionamentos afetivos com uma identidade de gênero diferente da sua. Assim, a cisgeneridade e a heterossexualidade são determinações da norma, portanto, o normal é que as pessoas tenham comportamentos de acordo com aquilo que foi designado ao nascer. Contudo, nem todas as pessoas se comportam dessa maneira, há pessoas que não se identificam com a identidade de gênero designada ao nascer, pessoas trans* e não-binárias e há pessoas que não têm relacionamentos afetivos com o gênero diferente do seu, são homossexuais, lésbicas, gays, pansexuais, bissexuais, assexuais, entre outras diversidades sexuais. Segundo a norma, essas pessoas são consideradas anormais, porque a partir das técnicas de normalização (poder médico, religioso, jurídico e etc.) se faz uma classificação dos indivíduos, uma distinção de quem é normal e quem não é, hierarquizando identidades de gênero e sexualidades, tornando inferior aquelas identidades e sexualidades que não estão de acordo com o que é designado pelo poder médico, ou biopoder, visto que ela é a ciência por excelência do normal e do patológico.

Por pensamento medicalizado, eu entendo uma maneira de perceber as coisas que se organiza em torno da norma, isto é, que separa o que é normal daquilo que é anormal, o que não coincide exatamente com a repartição entre o lícito e o ilícito; o pensamento jurídico distingue o lícito do ilícito, o pensamento medicalizado distingue o normal e o anormal; ele se atribui os meios de correção que não são exatamente os meios de punição, mas meios de transformação dos indivíduos, toda uma tecnologia do comportamento do ser humano que está ligada a eles (FOUCAULT apud REVEL, 2005, p. 65/66).

Desse modo, não há uma natureza cisgênera e heterossexual, os modos de ser dos indivíduos está determinado pela norma aplicada pelas técnicas de normalização, não

há um espaço na norma para que as pessoas se desenvolvam em seus desejos e vontades de modo livre, pois tudo está determinado por ela. Apenas, existem pessoas que não se encaixam nessa determinação e por esse motivo tentam curá-las, tratá-las ou até mesmo puni-las.

Assim, a norma muito mais que regular e controlar condutas, ela produz comportamentos adequados. Em relação a gênero e sexualidade, cisgeneridade e heterossexualidade são produzidas, portanto, como normais e, por isso, todas as instituições da sociedade, todo o sistema, de saúde, jurídico ou educacional, por exemplo, são criados a partir dessa norma.

Judith Butler, em uma entrevista cedida para Masha Gessen sobre o seu livro *A força da não-violência*, afirma:

O golpe físico não pode ser o único modelo para pensar sobre o que é a violência. Qualquer coisa que ponha em risco a vida de outros através de políticas explícitas ou por negligência — e que inclua todos os tipos de políticas públicas ou políticas estatais — são práticas de violência institucional ou sistêmica (BUTLER, 2020)⁹⁴.

Desse modo, o sistema criado a partir da norma silencia e torna invisível aqueles que são anormais, *monstros* ou indesejados que são excluídos desse sistema que não foi feito por eles e nem para eles, e isso é uma forma de violência. Essa violência que exclui as pessoas “desviantes” da norma também mata, pois há pessoas que se sentem no direito de eliminar aquilo que as incomodam porque lhes parece diferente do que consideram como direito, normal, que não obedece aos padrões.

Apesar disso, as pessoas que não se encaixam na norma resistem pela sobrevivência, principalmente através de movimentos sociais e educacionais. São esses movimentos que podem transformar o mundo e abalar um sistema que não foi criado para pessoas trans* e não-binárias, nem para sexualidades diversas. Intelectuais trans*, não-binárias, negras e brancas, de diferentes sexualidades, da academia ou fora dela, têm engendrado conceitos que nos permite compreender a norma e aquilo que foi considerado como normalidade na sociedade. Há dois conceitos que devemos desenvolver para

⁹⁴ A Força da não violência: Judith Butler quer que reformulemos a nossa raiva. Entrevista cedida para *The New Yorker Interview* em 09 de fevereiro de 2020. Tradução de Sara Wagner York - <https://medium.com/@sarawagneryork/judith-butler-quer-que-reformulemos-a-nossa-raiva-5b761b1b60da> - Acessado em 25 de abr. de 2020.

compreender essa violência sistêmica que pessoas “fora da caixa” enfrentam, eles são: a cisnormatividade e a heteronormatividade.

A leitura de cisnormatividade dessa dissertação vem principalmente de intelectuais trans* brasileiras que escrevem por um viés transfeminista ou feminismo transgênero. Segundo Jaqueline Gomes de Jesus (2014), o texto precursor do pensamento transfeminista no Brasil foi “Ensaio de Construção do Pensamento Transfeminista” de Aline de Freitas em 2005, em que afirma que: “O transfeminismo é a exigência ao direito universal pela autodeterminação, pela auto-definição, pela auto-identidade, pela livre orientação sexual e pela livre expressão de gênero” (FREITAS Apud JESUS, 2014, p.248). Ou seja, as pessoas trans* não necessitam da autorização de nenhuma pessoa para serem o que são, o que traz à tona uma luta transfeminista que é a despatologização das identidades de gênero diferentes da cisgênera. As pessoas trans* não precisam de uma análise médica ou psíquica para determinarem o que são. Ainda, sobre o que seja o transfeminismo, conforme Jaqueline de Jesus e Hailey Alves:

O feminismo transgênero surge como uma crítica ao cissexismo ou dimorfismo e à falha do feminismo de base biológica em reconhecer plenamente o gênero como uma categoria distinta da de sexo e mais importante do que esta para o entendimento dos corpos e das relações sociais entre homens e mulheres (JESUS; ALVES, 2012, p. 14).

Dessa forma, o transfeminismo brota de uma necessidade de contrapor o essencialismo de alguns movimentos feministas que desconsideram de maneira plena o gênero como uma construção da norma, ainda fazendo uma leitura binária dos corpos, mulher/vagina e pênis/homem. A cisnormatividade é engendrada nessa linha teórica, principalmente por autoras trans*. Para compreendermos um pouco mais sobre cisnormatividade, vamos introduzir um pouco da história do termo “cis”.

Segundo Felipe Cazeiro, Emily de Souza e Marlos Alves (2019) o termo cisgênero foi utilizado pela primeira vez por um homem trans holandês chamado Carl Buigis em 1995, para se referir às pessoas não-trans*. Dessa forma, o termo “cis” para nomear aqueles que não são trans* surgiu setenta anos depois do termo trans. Segundo Amara Moira Rodovalho é compreensível surgir tanto tempo depois, visto que: “Poucos são os registros sobreviventes de pessoas que, no passado remoto, reivindicaram uma existência outra que não a predita por seu genital” (RODOVALHO, 2017, p. 365). Compreendemos, o surgimento do termo cis para contrapor à ideia de trans, para que também se consiga explicar que ser uma pessoa cisgênera não é natural, mas sim faz parte

de uma construção em cima dos corpos e uma naturalização daquilo que a norma determina.

A nomeação daquilo que seria não-trans, não-nós, surge duma necessidade muito nossa, de percebermos com cada vez mais clareza que a insuficiência daquilo que dizem que somos tem que ver, sobretudo, com a recusa em se situarem, em dizerem quem são, ao falarem de nós, dado que são essas as pessoas majoritariamente que falam de nós, por nós: se lhes damos um nome, “cis”, é para entender melhor do olhar que primeiro nos concedeu existência, do olhar que, hoje, começa a nos deixar existir (RODOVALHO, 2017, p. 367).

Assim, a nomeação da identidade de gênero que era não-trans* vem da necessidade das pessoas cisgêneras saberem a sua posição no mundo e das pessoas trans* também as explicarem e desnormalizar essa identidade como a única possível. Os derivados da palavra cisgênero que também devemos compreender são cisnormatividade e cissexismo. Segundo Viviane Vergueiro (2015) cisnormatividade ou cisgeneridade como normatividade podem ser caracterizados em três pilares: “as ideias de que gêneros são binários (homem/mulher), pré-discursivos (definíveis objetivamente a partir dos corpos ou de sua ‘essência’), e permanentes (‘não-fluídos’ [...])” (VERGUEIRO, 2015, p. 194). Desse modo, a cisnormatividade desenvolve instituições, como por exemplo, de saúde, jurídicas e educacionais de acordo com aquilo que é determinado pela norma cis, ou seja, de que apenas existem gêneros binários determinados pela análise corpórea ao nascimento – sexo/gênero – não levando em conta o gênero como um constructo histórico-social e não se atendo de que os gêneros podem variar. Conforme Vergueiro:

A cisnormatividade molda atividades sociais como o cuidado de crianças, as políticas e práticas de indivíduos e instituições, e a organização do mundo social mais amplo através das maneiras pelas quais pessoas são registradas e a atenção de saúde é organizada. A cisnormatividade não permite a possibilidade de existência ou visibilidade trans (VERGUEIRO, 2015, p. 120).

Assim, quando nessas instituições, de saúde, jurídicas e educacionais aparecem pessoas trans*, os sistemas não estão preparados para recebê-las e muito menos, de lidar com eles/as de forma adequada, humana e acolhedora, pois se parte do pressuposto de que naturalmente todas as pessoas são cisgêneras e esse é o normal, excluindo as pessoas não-cisgêneras de um tratamento adequado. Por fim a cisnormatividade ou a normatividade cisgênera, conforme Vergueiro

[...] exerce, através de variados dispositivos de poder interseccionalmente situados, efeitos colonizatórios sobre corpos, existências, vivências,

identidades e identificações de gênero que, de diversas formas e em diferentes graus, não estejam em conformidade com seus preceitos normativos (VERGUEIRO, 2015, p. 43).

Assim, a cisnormatividade está ligada à forma colonial de identificar, nomear e classificar os corpos como binários e pré-determinados como cisgêneros, desumanizando, inferiorizando e hierarquizando identidade outras de gênero.

Essa exclusão das instituições e a normalização da identidade de gênero cis é conceituada pelas intelectuais trans* de cissexismo. Segundo Hailey Alves (2012), o cissexismo é:

a desconsideração da existência das pessoas trans* na sociedade. O apagamento de pessoas trans* politicamente por meio da negação das necessidades específicas dessas pessoas. É a proibição de acesso aos banheiros públicos, a exigência de um laudo médico para as pessoas trans* existirem, ou seja, o gênero das pessoas trans* necessita legitimação médica para existir. É a negação de status jurídico impossibilitando a existência civil-social em documentos oficiais (ALVES, 2012, n.p.).⁹⁵

O cissexismo é a exclusão de pessoas não cis da sociedade, limitando seus espaços e suas vivências, eliminando seus direitos e, ainda, permitindo que suas vidas sejam determinadas por instituições externas, que não conhecem suas subjetividades. Dessa maneira, as pessoas trans* são impedidas de se auto-determinarem, pois, segundo a sociedade, necessitam de um médico e de um jurista para exercerem sua identidade e cidadania plena. Conforme Jaqueline de Jesus (2012) o cissexismo é:

Ideologia, resultante do binarismo ou dimorfismo sexual, que se fundamenta na crença estereotipada de que características biológicas relacionadas a sexo são correspondentes a características psicossociais relacionadas a gênero. O cissexismo, ao nível institucional, redundando em prejuízos ao direito à auto-expressão de gênero das pessoas, criando mecanismos legais e culturais de subordinação das pessoas cisgênero e transgênero ao gênero que lhes foi atribuído ao nascimento. Para as pessoas trans em particular, o cissexismo invisibiliza e estigmatiza suas práticas sociais (JESUS, 2012, p. 28).

Portanto, há uma marginalização das pessoas trans* na sociedade, que as tornam dependentes das instituições que não foram preparadas para elas. Além de dependerem dessas instituições para terem acesso aos meios de exercerem a sua cidadania como se identificam, têm que lidar com a falta de preparo dos/as funcionários/as públicos dessas instituições, que as discriminam e as tratam com violência.

⁹⁵Disponível em: <https://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/> - Acessado em 26 de abr. de 2020.

Outro conceito importante para um currículo com disposição antinormativa é o conceito de heteronormatividade, que está diretamente relacionado com a sexualidade. A sexualidade segundo o filósofo Michel Foucault é um dispositivo⁹⁶ que vem sendo utilizado, principalmente, desde o século XVII. Momento em que o sexo passou a fazer parte dos discursos como objeto de conhecimento e intervenção: “O sexo foi incitado pelo poder-saber⁹⁷ em diversas instâncias, configurando assim, o que o autor chamou de dispositivo da sexualidade” (PICCHETTI, 2014, p. 21). Conforme Fernando Seffner (2014):

[...] ao contrário do que se diz, o sexo a partir do século XVII não é um tabu, mas algo de que somos intensamente estimulados a falar, e que utilizamos o tempo todo para classificar (e julgar) as pessoas que conhecemos (e mesmo aquelas que pouco conhecemos) (FOUCAULT, 1980). As informações sobre a vida sexual de um indivíduo, suas preferências e seus modos de vida sexual, eventualmente suas “taras”, são uma parte vital do que levamos em consideração na hora de julgar os indivíduos (SEFFNER, 2014, p. 69).

Dessa forma, ao contrário do que pensamos, não há uma proibição em se falar em sexualidade, mas a usamos muito. Contudo, o que falamos sobre sexualidade, o vocabulário, os enunciados e quem fala sobre sexualidade é normatizado, pois ela se materializa no corpo, ou seja, é uma maneira de sujeitar o corpo através de um mecanismo de poder que é a norma. Esse dispositivo de poder regula as práticas e as maneiras pelas quais as pessoas podem se reconhecer como sujeitos sexuados. Segundo Edgardo Castro:

a história do dispositivo de sexualidade é uma história de um dispositivo político que se articula diretamente sobre o corpo [...] a história da sexualidade não é uma história de como o corpo foi percebido [...] mas do corpo em sua materialidade (elementos fisiológicos, sensações e prazeres) (CASTRO, 2009, p. 401)

Dessa maneira, a sexualidade também é utilizada pelo mecanismo de poder normativo para controlar os corpos, através do biopoder. Assim, há uma maneira “verdadeira” de materializar a sexualidade nos corpos, que é através do binarismo. Segundo Seffner:

⁹⁶ Segundo Revel (2005), dispositivo é um conjunto heterogêneo que abrange discursos, instituições, enunciados científicos, filosóficos, políticos e morais. É uma rede que se estabelece entre esses elementos.
⁹⁷ “[...] a maneira pela qual em cada época, o poder político tramou com o saber: a maneira pela qual ele faz nascerem efeitos de verdade e, inversamente, a maneira pela qual os jogos de verdade fazem de uma prática ou de um discurso um lugar de poder” (REVEL, 2005, p. 69)

O binarismo é um elemento cultural forte em nosso meio, e ele ajuda a explicar a importância e o modo como lidamos com a sexualidade. Definidos alguns polos binários (homem e mulher, ativo e passivo, heterossexual e homossexual, branco e negro, rico e pobre, jovem e velho, ocidental e oriental), de imediato valorizamos um dos polos, em detrimento do outro, que é visto como inferior ou uma versão degradada do primeiro (SEFFNER, 2014, p. 69)

Em relação à sexualidade, a norma instituída como regra a heterossexualidade e esse polo, em relação à homossexualidade, é superior, o “poder-saber” instituída a heterossexualidade como a verdade que deve ser propagada na cultura, desenvolvendo subjetividades. Assim, pode-se falar de sexualidade dentro das regras do discurso autorizado pela norma.

Assim como a heterossexualidade é a sexualidade hegemônica, ou a “verdadeira” sexualidade constituída a partir do século XVII pelo poder-saber e controlada pela norma, utilizando como meio o corpo, foi desenvolvida a partir dela uma sociedade heteronormativa.

Heteronormatividade foi utilizado pela primeira vez em 1991 pelo autor Michael Warnes, quando afirmou que era a naturalização da heterossexualidade (MISKOLCI, 2009), ou seja, é natural ou normal que as pessoas sejam heterossexuais, alguém que não é heterossexual é designado pelo status de anormal. Esse conceito tem servido para identificar a utilização da norma no campo da sexualidade e verificar os efeitos dessa mesma norma como produção da normalização da heterossexualidade hegemônica, enxergando a última como única possibilidade de expressão sexual. Conforme Guacira Lopes Louro: “Supõe-se, segundo essa lógica, que todas as pessoas sejam (ou devam ser) heterossexuais – daí que os sistemas de saúde ou de educação, ou jurídico ou midiático sejam construídos à imagem e à semelhança desses sujeitos” (LOURO, 2009, p. 90).

Dessa forma, as instituições públicas são projetadas para atender à população heterossexual, a escola, sendo uma dessas instituições não é pensada para a diversidade das sexualidades, mas permanece sendo projetada baseando-se em uma sexualidade binária. E, ainda, permanece com discursos que reproduzem as normas (salvo exceções). Conforme Junqueira:

(...) a escola se mostra como instituição fortemente empenhada na reafirmação e na garantia do êxito dos processos de heterossexualização compulsória e de incorporação das normas de gênero, colocando sob vigilância os corpos de todos (as) (JUNQUEIRA, 2013, p. 483).

A pesquisa sobre os problemas com a normatização é intitulada Teoria Queer. Os estudos dessa teoria foram iniciados na década de 1990. Diferentemente do que havia sido estudado em termos de sexualidade até esse momento, a Teoria Queer não se baseava na naturalização da heterossexualidade e, tampouco, abordava as demais expressões sexuais como minorias ou “desviantes”, não enxergava apenas uma oposição binária entre as sexualidades, pelo contrário, essa teoria questionou esses pressupostos normalizadores: “A Teoria Queer busca romper com as lógicas binárias que resultam em hierarquias e subalternizações” (MISKOLCI, 2009, p. 175). Ou seja, a Teoria queer não trabalha com hierarquizações sexuais, não há uma sexualidade normal e as outras são anormais e, por isso, inferiores, há uma horizontalidade entre as sexualidades; afinal, se rompe com a norma.

O foco dos estudiosos e estudiosas dessa teoria é refletir sobre os processos de normalização e naturalização da sexualidade heterossexual, desconstruindo a ideia do binarismo rígido nas relações de gênero e sexo, ampliando o olhar para a diversidade sexual.

A desconstrução trabalha contra essa lógica [binária], faz perceber que a oposição é construída e não inerente e fixa. A desconstrução sugere que se busquem os processos e as condições que estabeleceram os termos da polaridade. Supõe que se historicize a polaridade e a hierarquia nela implícita (LOURO, 1997, p. 32).

Percebemos, assim, que a forma com a qual os teóricos e as teóricas queer vão trabalhando é através da desconstrução, isto é, estudar as relações de gênero não pelo binarismo masculino/feminino, mas mostrando que em algum momento esse binarismo foi criado com interesses e pretensões. Além disso, há pessoas que não se identificam com essa norma, há outras vidas possíveis de serem vividas. Dessa maneira, as instituições educacionais devem ser estimuladas a desestabilizar esse código dominante da heteronormatividade, questionando as naturalizações. São essas naturalizações vivenciadas na escola que devem ser alvo de atenção e desconstrução por parte do corpo docente. Segundo Viviane Vergueiro:

[...] é importante ressaltar que a crítica não está na heterossexualidade enquanto orientação e possibilidade afetivo-sexual, mas sim nos dispositivos de poder que a constroem como ‘a base da sociedade’, como a sexualidade ‘saudável’ ou em conformidade com determinados desígnios, o que implica em apagamentos, ódios e inferiorizações [...] (VERGUEIRO, 2015, p. 55).

O problema da heteronormatividade é de desenvolver a sociedade e criar instituições acreditando que a heterossexualidade é superior a outras sexualidades e por isso, excluir as demais.

Um currículo de história com disposição antinormativa deve questionar e problematizar a cisnormatividade e a heteronormatividade, viabilizando outras possibilidades de identidade de gênero, sexualidade e de existência. Quando questionamos o currículo tradicional, falando sobre gênero e sexualidade, desestabilizamos a norma e auxiliamos na construção de um currículo e de uma sociedade mais plural. Por fim, conforme Vergueiro:

Retomar e produzir registros, memórias e novas histórias onde estejam presentes outras alegrias, sensualidades, coragens e comunidades consiste em um projeto político crítico que demanda tanto a compreensão crítica das normatividades em nossos corpos e identidades de gênero, quanto a sensibilidade para construir estratégias efetivas de enfrentamentos a elas (VERGUEIRO, 2015, p. 57).

Essa pesquisa pretende auxiliar os/as professores/as de história no sentido de enfrentar a cis e a heteronormatividade, mostrando elementos para a construção de um currículo que trabalhe nas fissuras, com novas narrativas que sejam capazes de fazer um ensino de história cheio de memórias e registros de pessoas trans*.

7.3 Gênero/Sexo

O conceito de gênero tem história, assim como vários conceitos, porque vai se modificando de acordo com as temporalidades, estudos e linhas teóricas que estão inseridos, e é identificado de forma diferente, dependendo do contexto. Segundo Teresa de Lauretis (1994)⁹⁸ o gênero, nos escritos feministas da década de 1970, era apenas uma diferença sexual entre homem e mulher, por isso havia uma limitação, um essencialismo nesse conceito a partir do sexo binário homem/pênis, mulher/vagina, pois deveria definir o que era ser mulher, diferenciando-a em relação ao homem. Somente nos escritos feministas contemporâneos é que se passou a desenvolver o conceito de gênero como uma construção social, e que não estava preso à diferença sexual. Em tempo, mais do que um conceito, o gênero transformou-se em uma categoria de análise histórica (SCOTT,

⁹⁸ Disponível em:

https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033218/mod_resource/content/1/LAURETIS%2C%20Teresa%20de%20-%20%20A%20Tecnologia%20do%20Genero.pdf Acessado em 11 de set. de 2018.

1995), assim, como classe, raça, entre outras. Para construir essa categoria de análise chamada gênero, as escritoras feministas inspiram-se principalmente no conceito de relações de poder de Foucault, constituindo o gênero como uma relação entre homens e mulheres. Assim, falar de gênero não é apenas descrever a mulher, mas sim abordar as relações entre os sexos. Mesmo sendo um avanço teórico, ainda temos uma análise binária (masculino/feminino) da história.

Já para Judith Butler, em seus escritos na década de 1990, desconstrói o sistema binário, sexo e gênero. A autora não acredita no sexo como um atributo da natureza, dado como fixo biologicamente no qual o gênero é construído culturalmente. Segundo ela, o gênero é performático, assim, não é resultado da definição fixa do sexo (SALIH, 2015). Dessa maneira, a definição do que é ser mulher ou homem não pode estar associada ao essencialismo do corpo. Conforme Butler:

Se os atributos e atos de gênero, as várias maneiras como o corpo mostra ou produz sua significação cultural, são performativos, então não há identidade preexistente pela qual um ato ou atributo possa ser medido; não haveria atos de gênero verdadeiros ou falsos, reais ou distorcidos, e a postulação de uma identidade de gênero verdadeira se revelaria uma ficção reguladora. O fato de a realidade do gênero ser criada mediante performances sociais contínuas significa que as próprias noções de sexo essencial e de masculinidade e feminilidade verdadeiras ou permanentes também são constituídas, como parte da estratégia que oculta o caráter performativo do gênero e as possibilidades performativas de proliferação das configurações de gênero fora das estruturas restritivas da dominação masculinista e da heterossexualidade compulsória (BUTLER, 2010, p. 201).

Desse modo, as pessoas se identificam com determinado gênero porque as maneiras como ser homem/mulher na sociedade são repetidas vezes reiteradas a elas, com a tentativa de ocultamento e silenciamento das performatividades dos gêneros que não são associado com a leitura do corpo que o poder médico faz. Meninos e meninas não nascem sabendo como devem agir, as performatividades de cada gênero, de como falar, sentar, brincar, jogar, enfim sua postura é ensinada, muitas vezes, severamente ensinada, como veremos logo mais a partir de Paul Preciado.

Segundo as intelectuais transfeministas brasileiras, o pensamento feminista transgênero surge exatamente por criticar a definição de gênero associado ao sexo. Conforme Jaqueline de Jesus:

o transfeminismo pode ser definido como uma linha de pensamento e de prática feminista que, em síntese, rediscute a subordinação morfológica do gênero (como construção psicossocial) ao sexo (como biologia), condicionada

por processos históricos, criticando-a como uma prática social que tem servido como justificativa para a opressão sobre quaisquer pessoas cujos corpos não estão conformes à norma binária homem/pênis e mulher/vagina [...] (JESUS, 2014, p. 243).

Isso significa que não podemos fazer uma leitura dos corpos das pessoas segundo o sexo e determinar que aquelas pessoas são de determinados gêneros, pois o gênero é muito mais que biológico, tem uma construção psicossocial que faz com que as pessoas se identifiquem com determinado gênero, independentemente do sexo, afinal, gênero é uma categoria distinta de sexo. Segundo Hailey Alves (2012): “[...] gênero é uma categoria instável que não é coerente. O gênero desloca-se continuamente dentro das performances culturais. Gênero é uma performance discursiva, móvel e abstrata” (ALVES, 2012, n.p)⁹⁹. Dessa maneira, gênero é diferente de sexo. Gênero é constituído socialmente e pode performatizar de modo diferente do sexo.

A infância é o campo propício para o controle da identidade de gênero e da sexualidade, normalizando comportamentos. Desde muito cedo, as crianças são ensinadas a agirem de acordo com as normas morais de suas culturas, desse modo, são ensinadas a serem heterossexuais e agir conforme o sexo que foi designado ao nascer:

O mundo infantil se constrói sobre proibições e afirmações. Essa pedagogia dos gêneros hegemônicos tem como objetivo preparar os corpos para a vida referenciada na heterossexualidade, construída a partir da ideologia da complementaridade dos sexos. As “confusões” nos “papéis” provocam, direta e imediatamente, “perturbações” na orientação sexual, supõem os defensores do binarismo (BENTO, 2011, 551).

Essa prática de domínio das sexualidades e identidades de gênero infantis é chamada por Berenice Bento de heteroterrorismo, pois inibe as crianças de serem livres, controlando seus comportamentos espontâneos. O filósofo Paul Preciado, corroborando com a ideia descrita acima, afirma:

Os defensores da infância e da família apelam à família política que eles mesmos constroem, e a uma criança que se considera de antemão heterossexual e submetida à norma de gênero. Uma criança que privam de qualquer forma de resistência, de qualquer possibilidade de usar seu corpo livre e coletivamente, usar seus órgãos e seus fluidos sexuais. Essa infância que eles afirmam proteger exige o terror, a opressão e a morte (PRECIADO, 2013, n.p).¹⁰⁰

⁹⁹ Mesma referência da nota 85.

¹⁰⁰ Manifesto “Quem defende a crianças queer?” Disponível em:

<<http://blogueirasfeministas.com/2013/01/quem-defende-a-crianca-queer/>> Acessado em 16 de jan. de 2020.

Preciado escreveu a citação acima em um Manifesto “Quem defende a criança queer?”, após um movimento na França que dizia defender o direito das crianças de terem um pai e uma mãe, promovido por defensores da “Família” e contra os direitos homoafetivos. Movimentos esses semelhantes às manifestações que tivemos no Brasil em favor da Família Tradicional, como o Projeto de lei que define como Família apenas grupos que fossem compostos por um homem e uma mulher¹⁰¹, mostrando que, para as crianças tornarem-se àquilo que os adultos defensores das normas querem, na verdade, elas são punidas, controladas, inibidas e oprimidas a serem o que a sociedade exige delas. As crianças não são livres para escolherem seus comportamentos, pelo contrário são severamente controladas para não se “desviarem” da norma. Portanto, conforme Marcelo Ferreira: “A infância (...) se torna objeto de uma cruzada aparentemente preocupada com a integridade das próprias crianças” (FERREIRA, 2016, p.57). Aparentemente preocupados com as crianças, porque o que realmente preocupa os defensores da heterossexualidade compulsória é a “manutenção do regime sexual vigente ao exigir coerência e unidade à experiência infantil” (FERREIRA, 2016, p.56). Os adultos estão preocupados que seus filhos, alunos e etc. mantenham o comportamento exigido pelas instituições que regem a sociedade, que não se “desviem” do caminho cis e heteronormativo. Nas palavras de Ferreira,

Os adultos querem proteger as próprias normas que os ensinaram, ocultando as violências em que as mulheres são objetificadas, os gays são ridicularizados, os transexuais e as travestis são silenciados e mortos. Uma política de morte, instituída a partir de primados morais, pseudo-científicos e religiosos (FERREIRA, 2016, p.57).

Todavia, os mesmos defensores dos direitos das crianças e da “família” tradicional excluem as crianças que consideram não ter comportamento adequado, expurgam essas crianças que são objetos de discriminação. Assim, verificamos que há uma diferença dessa defesa de direitos; afinal, nem todas as crianças merecem ter os seus direitos defendidos, segundo os patronos da cisgeneridade e da heterossexualidade, pois através de vários relatos, pesquisas, filmes, literatura constatamos que nem todas as

¹⁰¹ <http://www2.camara.leg.br/camaranoticias/noticias/DIREITOS-HUMANOS/497879-CAMARA-APROVA-ESTATUTO-DA-FAMILIA-FORMADA-A-PARTIR-DA-UNIAO-DE-HOMEM-E-MULHER.html> Acessado em 06 de nov. de 18.

crianças agem de acordo com a expectativa gerada ao seu redor. E essas crianças, quem defende? Nas palavras de Preciado,

[...] me revolto hoje em nome das crianças que esses discursos falaciosos esperam preservar. Quem defende o direito das crianças diferentes? Os direitos do menino que adora se vestir de rosa? Da menina que sonha em se casar com a sua melhor amiga? Os direitos da criança *queer*, bicha, sapatão, transexual ou transgênero? Quem defende o direito da criança a mudar de gênero, se for da vontade dela? Os direitos das crianças à livre autodeterminação de gênero e de sexualidade? Quem defende os direitos da criança a crescer num mundo sem violência sexual ou de gênero? (PRECIADO, 2013, n.p).

Essas crianças, assim como todas as outras, têm direito à felicidade e a vivenciar os espaços sem sofrimento, sem violência e com muitos amigos e amigas, sendo respeitadas e valorizadas, pois todas as crianças têm o direito de se sentirem acolhidas e felizes. Conforme Preciado,

Nós defendemos o direito das crianças a não serem educadas exclusivamente como força de trabalho e de reprodução. Defendemos o direito das crianças e adolescentes a não serem considerados futuros produtores de esperma e futuros úteros. Defendemos o direito das crianças e dos adolescentes a serem subjetividades políticas que não se reduzem à identidade de gênero, sexo ou raça (PRECIADO, 2013, n.p).

Nesse sentido, a teoria *queer* enfatiza a fluidez das identidades de gênero e sexuais, contribuindo para a ampliação dos limites da história do corpo ao estudar os perigos do essencialismo, o caráter histórico fabricado e performativo das identidades de gênero e sexuais. O contexto que estamos vivendo precisa discutir que não existe um sujeito estável e naturalizado. Assim, deve ser colocado em questão porque determinadas marcas são equivalentes a determinadas identidades de gênero, por que se “naturalizou” que quem nasce com um pênis deve ter determinadas atitudes e quem nasce com uma vagina deve ter outras, quais os motivos de nossa genitália ser ponto central da construção do gênero e da sexualidade. Essas problematizações são de extrema importância para um ensino de História antinormativo, pois demonstra que nossa sociedade está estruturada em cima de um conceito de gênero e sexualidade que não é igual em todos os períodos e espaços históricos. Outras sociedades articularam esses conceitos de outras maneiras, portanto, há possibilidade de modificar essa estrutura, e que, portanto não há uma maneira certa de performativizar gênero e sexualidade, a maneira “correta” é aquela que lhes

fazem felizes, podendo escolher a forma mais adequada para viver suas histórias sem se sentirem culpados/as ou constrangidos/as por isso.

7.4 Corpo

O corpo, historicamente, é um conceito ambivalente, pois ele é ao mesmo tempo receptor da norma, disciplinarizado, mas também é resistência (REVEL, 1999). É com meu corpo de mulher, homem, magra, gorda, baixa, alta, feminilizada, masculinizada que deixo marcas nesse mundo e que sou marcada por ele: “[...] o corpo é ao mesmo tempo receptáculo e ator face as normas prontamente enterradas, interiorizadas, privatizadas” (CORBIN; COURTINE; VIGARELLO, 2012, p. 11). É através do corpo que me vejo como sujeito no mundo, que me identifico social e culturalmente. E, também é através do corpo que a norma nos controla, pois as sexualidades e as identidades de gênero se materializam no corpo, que quando desvia da norma deve ser fiscalizado.

O que nos coloca em uma via de questionamento com a história do corpo nesse trabalho é a construção de que só existem duas formas de corpo, a saber, o corpo masculino e o feminino baseado no diformismo sexual. Dependendo com qual genitália a pessoa nasça, isso deverá definir o comportamento que terá na sociedade. Conforme Vergueiro:

Quando se considera que a leitura sobre os corpos seja capaz de, objetivamente, determinar gêneros, ela também é atravessada pela ideia de que estes corpos, se 'normais', terão estes gêneros definidos a partir de duas, e somente duas, alternativas: macho/homem e fêmea/mulher (VERGUEIRO, 2015, p. 64).

Dessa maneira, o binarismo designado ao corpo é um traço importante da cisnormatividade e da heteronormatividade. Na verdade, antes mesmo de nascer, já é atribuído ao feto uma série de expectativas: quando o médico afirma que é menino ou menina na ecografia obstétrica, se está produzindo masculinidades e feminilidades àquele corpo que nem nasceu ainda (BENTO, 2011): “A suposta descrição do sexo do feto funciona como um batismo que permite ao corpo adentrar na categoria ‘humanidade’” (AUSTIN, 1990 apud BENTO, 2011, p. 551). Se for menina espera-se que seja vaidosa, delicada e amável, se for menino, espera-se que seja forte e corajoso.

Os corpos ganham sentido socialmente. A inscrição dos gêneros — feminino ou masculino — nos corpos é feita, sempre, no contexto de uma determinada cultura e, portanto, com as marcas dessa cultura (LOURO, 2000, p.6).

Nossa cultura está embasada em um binarismo de gênero, em que construímos nossas expectativas em cima do feminino ou do masculino, não nos permitimos ampliar a visão para as diversas performances que o corpo pode ter.

Com o nascimento daquele corpo que já foi socialmente definido, permanece sendo construído como feminino ou masculino, pois ao longo da vida vai ouvido discursos do tipo: “Você não se comporta como uma menina”, “Esse brinquedo é de menino”, “Parece uma guriuzinha chorando”, “Para de chorar, seja homem”, “Nenhum menino vai te querer se tu continuar desse jeito”, “Menino não tem cabelo comprido”, “Menino não brinca de boneca”, “Esse menino dança igual uma menina”, “Essa menina é muito saidinha”, entre tantos outros discursos que estamos acostumados a ouvir de pais, mães, avós, professores/as que ensinam as crianças a desenvolverem esse tipo de pensamento binário. Suas feminilidades e masculinidades estão subjetivamente sendo construídas através desse discurso. Dessa forma, não se pode atribuir à natureza um comportamento que é reiterado cotidianamente para meninos e meninas através dos discursos dos familiares. E é, então, o corpo que dá origem às diferenças sociais. Em idade escolar, a partir dos seis anos, a criança já está “contaminada” pela cultura, seu corpo já está doutrinado para comportar-se de acordo com o gênero que foi designado ao nascer (BENTO, 2011). E na escola essa binarização dos corpos se perpetua, conforme Megg de Oliveira: “O corpo está na mira dessa máquina que controla os padrões de comportamentos e estéticos, entre tantos outros” (OLIVEIRA, 2018, p. 183).

Segundo Laqueur (2001) o interesse em mostrar as diferenças entre os corpos ou representar o corpo como bissexuado não ocorreu por conta de uma descoberta de algum essencialismo entre homens e mulheres, mas sim um interesse político: “As formas de interpretar o corpo mudaram, não pelo avanço da ciência, mas resultaram de desenvolvimento analítico: epistemológico e político” (LAQUEUR, 2001, p. 22). A noção de que o corpo do homem e da mulher eram diferentes iniciou a partir do século XVIII, a medida que as características físicas de ser homem e mulher determinaram o que era feminino e masculino. Porém, conforme Laqueur, em nenhum dos registros médicos os quais ele examinou havia “conhecimento específico da diferença sexual em termos históricos a partir de fatos indiscutíveis [...] quanto mais examino os registros históricos, menos clara se torna a divisão sexual” (LAQUEUR, 2001, p. 8). Dessa forma Laqueur acredita que não há diferenças essenciais entre os sexos, enquanto feminino e masculino.

A diferença do corpo se dá no campo social, cultural e epistemológico, é assim que o corpo ganha significado no mundo. Linda Nicholson (2000), em seu artigo *Interpretando o gênero*, afirma que o corpo passa a ser fonte do binarismo, pois, no século XVIII, ele é significado pela natureza:

Na medida em que o corpo passou a ser percebido como representante da natureza, ele assumiu o papel de "voz" da natureza, ou seja, na medida em que havia uma necessidade percebida de que a distinção masculino/feminino fosse constituída em termos altamente binários, o corpo tinha que "falar" essa distinção de forma binária. A consequência disso foi uma noção "bissexuada" de corpo (NICHOLSON, 2000, p. 21)

De certo modo, a sociedade é fundada nesse binarismo até os dias de hoje, designando o gênero a partir de uma leitura do corpo, identificando o sexo macho/fêmea. Assim, já se imagina que tipo de comportamento aquele ser terá.

Como já mencionando anteriormente, a linha de pensamento transfeminista surge a partir da discordância da ideia de divisão morfológica imutável de sexo e gênero; afinal, é “[...] um fator de opressão das pessoas trans, por regular corpos não conformes à norma binária homem/pênis e mulher/vagina” (JESUS; ALVES, 2012, p.8). Os corpos não são determinados pelo sexo (genitália) de forma binária, homem/pênis, mulher/vagina, o que é fator fundamental para identificar os corpos como pertencentes a determinado gênero está associado ao social e à cultura.

Esses corpos que subvertem as normas regulatórias para assegurar a hegemonia cisgênera e heterossexual pesam (BUTLER, 2000), ou seja, não conseguem comportar-se conforme os rótulos que determinada identidade pretende fixar, seus sentimentos e desejos, seu desenvolvimento psíquico e social são diferentes daquilo que a norma apresenta: “os corpos não são, pois tão evidentes como usualmente pensamos. Nem as identidades são uma decorrência direta das “evidências” dos corpos” (LOURO, 2000, p. 8). Assim, não é o corpo que determina a identidade de gênero e a sexualidade das pessoas. É um desenvolvimento muito mais complexo e não autoevidente.

Aqueles que não se adequam às normas regulatórias acabam sofrendo discriminações, preconceitos e até mesmo agressões físicas por serem taxados como “antinaturais”, porque seu corpo desvia daquilo que as pessoas acreditam que seja a natureza:

As experiências de trânsito entre os gêneros demonstram que não somos predestinados a cumprir os desejos de nossas estruturas corpóreas. O sistema

não consegue a unidade desejada. Há corpos que escapam ao processo de produção dos gêneros inteligíveis e, ao fazê-lo, se põem em risco porque desobedeceram às normas de gênero, ao mesmo tempo revelam as possibilidades de transformação dessas mesmas normas. Esse processo de fuga do cárcere dos corpos-sexuados é marcado por dores, conflitos e medos (BENTO, 2011, p. 551).

Assim, apesar de haver sofrimento, dor e conflito quando o corpo não é identificado com o gênero sentido, ainda assim, o corpo é um lugar de resistência e um espaço de luta. E são esses corpos não conformes à norma binária que tensionam as instituições e fazem com que reflitam a constituição da norma. Conforme Vergueiro:

descentralizar a cisgeneridade como definidora das possibilidades legítimas de gênero deve, também, ser um processo que questione a premissa de permanência das identidades de gênero em suas relações e diálogos com suas formações corporais, uma premissa que, em se produzindo como normatividade, estabelece restrições e violações de direitos significativos às diversidades corporais e de identidades de gênero (VERGUEIRO, 2015, p. 66).

Para o desenvolvimento de um currículo de História com disposição antinormativa, desnaturalizar as constituições dos corpos binários também deve estar na roda, sendo capaz de desconstruir determinismos biológicos e narrar novas histórias a partir dos corpos que chegam à sala de aula, desejantes de serem representados/as.

7.5 Transexualidade

A palavra tem história a partir do momento que alguém a nomeia aqueles que atravessam uma linha chamada norma. Após a travessia ela é utilizada, os que não cruzam não são nomeados, nem patologizados. Até o momento em que as pessoas que cruzaram a linha decidiram que o que não atravessa também deve ser nomeado, pois deveriam compreender o outro, para falar de si mesmos e para saber quem fala deles/as. As pessoas têm história antes da palavra, mas antes da palavra, trans*, não há registro da história trans*, se inventa outros nomes, outros significados para identificar que existe um grupo de pessoas que não segue a norma, nesse caso, a norma cisgênera. Conforme Amara Moira Rodovalho:

Aquilo que cruza, que transpassa, que atravessa e aquilo que permanece sempre dum mesmo lado, que margeia, que não cruza, que deixa de cruzar, tudo em função duma dada linha. É possível imaginarmos a utilização de um desses termos sem, de pronto, nos referirmos ao outro? É partindo dessa pergunta retórica que ousa afirmar que o discurso médico, ao nomear como “trans” a nossa maneira peculiar de existir, de reivindicar existência, automaticamente nomeou a outra maneira, a sua maneira, não-trans, como

“cis”, cabendo-nos apenas pensar formas de fazer com que as duas imagens propostas nessa metáfora, aquilo-que-cruza e aquilo-que-deixa-de-cruzar, se traduzam em sentidos mais palpáveis (RODOVALHO, 2017, p. 365).

Assim, a transexualidade é compreendida aqui como um grupo de pessoas que atravessam a linha da norma que regula a identidade de gênero que, como já vimos anteriormente, é construída socialmente. A pessoa trans* não se identifica com a identidade de gênero que foi designada ao nascer, deseja, assim, viver de acordo com a identidade que sente em seu desenvolvimento psicossocial e cultural. Conforme Jaqueline de Jesus:

Cada pessoa transexual age de acordo com o que reconhece como próprio de seu gênero: mulheres transexuais adotam nome, aparência e comportamentos femininos, querem e precisam ser tratadas como quaisquer outras mulheres. Homens transexuais adotam nome, aparência e comportamentos masculinos, querem e precisam ser tratados como quaisquer outros homens (JESUS, 2012, p.15).

Desse modo, uma pessoa trans*, travesti, transgênera ou transexual não têm comportamentos esperados, nem desempenham os papéis esperados do gênero que foi determinado no seu nascimento. Porém, não há um jeito correto de ser trans*, ou não existe o “verdadeiro” trans* porque cada pessoa vive e performatiza o seu jeito a partir de um contexto social, de uma cultura familiar e escolar, por isso, não há como qualificar que as pessoas trans* se comportam dessa ou daquela maneira, assim como, não se pode fazer o mesmo com pessoas cisgêneras. Além disso, segundo as autoras transfeministas, para uma pessoa de autoidentificar como uma pessoa trans*, não há necessidade de nenhuma avaliação médica e psiquiátrica, nem de procedimento cirúrgico ou hormonal, pois cada pessoa tem o direito à autodeterminação e poder de decisão sobre os seus corpos: “[...] o que determina a identidade de gênero transexual é a forma como as pessoas se identificam, e não um procedimento cirúrgico” (JESUS, 2012, p. 16).

Contudo, os estudos, pesquisas e artigos sobre a transexualidade iniciaram na década de 1950, e continuou sendo estudada durante as décadas de 1960 e 1970. O endocrinologista Harry Benjamin definiu as bases para reconhecer o “verdadeiro” transexual e defendeu a cirurgia como única alternativa de “cura” para os transexuais. A Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association (HBIGDA) tornou-se responsável pelo tratamento para as pessoas transexuais e publicava regularmente as Normas de Tratamento (State of Care). Conforme já mencionado anteriormente, até 2019

o Código Internacional de Doenças (CID) da Organização Mundial de Saúde (OMS) especificava a transexualidade como Transtornos da Identidade Sexual (F64.0) e Transtorno da Identidade Sexual na Infância (F64.2). Segundo Bento,

Os olhares acostumados ao mundo dividido [...] perdem-se diante de corpos que cruzam os limites fixos masculino/feminino e ousam reivindicar uma identidade de gênero em oposição àquela informada pela genitália e ao fazê-lo podem ser capturados pelas normas de gênero mediante a medicalização e patologização da experiência (BENTO, 2008, p. 22).

Em maio de 2019, a transexualidade foi retirada da classificação de transtorno para “Incongruência de gênero”, ou seja, permanece na classificação do Código Internacional de Doenças (CID). Assim, a transexualidade continua sendo patologizada e ainda necessita de uma decisão médica e jurídica. O que deve ser debatido são os binarismos masculino/feminino associados ao sexo como única forma de expressar identidades de gênero e, ainda, a necessidade de um diagnóstico médico para que as pessoas possam viver de acordo com a sua identidade. Conforme Márcia Arán, Daniela Murta e Tatiana Lionço:

[...] a definição do diagnóstico reitera as interpretações normativas sobre o gênero masculino e o feminino de nossa sociedade, medicalizando as condutas desviantes a partir das supostas “verdades” de cada sexo. Além disso, parte-se do pressuposto de que existe uma identidade transexual universal, a qual é revestida de uma série de preconceitos, os quais invariavelmente afetam a vida desses indivíduos e interferem na determinação de si. Assim, mesmo diante da proposta de uma utilização puramente estratégica do diagnóstico, podemos notar que o dilema referente às consequências da definição da transexualidade como uma desordem não se esgota – seja pelos sacrifícios envolvidos em assumir a condição de doente, seja pelo risco de internalização de alguns desses aspectos patológicos (ÁRAN; MURTA. LIONÇO, 2009, p. 1148).

Desse modo, cada indivíduo deve ter poder sobre o seu próprio corpo se identificando conforme o gênero que lhe é mais adequado, não necessitando de um diagnóstico médico que informa o que a pessoa é ou não é. A pessoa trans* deve ter o poder de decidir sobre si mesmo/a e de que modo gostaria de viver suas experiências.

Enquanto a transexualidade e outras experiências que divergem das normas de gênero continuarem a figurar e ser tratadas como doenças, a resistência fica limitada a uma questão pessoal: lutar por um laudo que comprove que se um/a “transexual de verdade”. A aparente “vitória” pessoal gera as próprias correntes que continuaram a aprisionar o gênero à diferença sexual e a proliferar as tipificações médicas/psi dos chamados transtornos de gênero (BENTO, 2008, p. 143).

As pessoas trans* tem o direito de determinar e identificar o gênero ao qual pertencem, sem que haja um poder biomédico e jurídico para diagnosticar o seu corpo e sua postura psicossocial. Desse modo, quando um/a aluno/a procura um/a professor/a ou a equipe diretiva de uma escola identificando-se com um gênero diferente do que foi designado ao nascer, assim como, diferente do que a sociedade a lia até aquele momento, a escola e os/as professores não precisam de autorizações para que o/a aluno/a seja respeitado/a pelo gênero ao qual se identifica. O nome, o uso do banheiro e os pronomes de tratamento devem ser respeitados, sem diagnósticos. O/a estudante não deve ser questionado/a ou constrangido/a. Muito menos, que a equipe diretiva e os/as professores decidam que ele/a será chamado conforme está na chamada e pronto. Conforme Jesus: “Sem respeito à identidade de cada um(a), não garantimos a cidadania das pessoas e, silenciosamente, calamos sonhos, esperanças, aumentamos os desafios que as pessoas têm de enfrentar na vida” (JESUS, 2012, p. 32).

Para um currículo de História com disposição antinormativa, respeitar a autodeterminação e a autoidentificação dos/as alunos/as é fundamental para a convivência de respeito, acolhimento e afeto. Historicizar a palavra, a nomeação, o termo, questionar o que não foi nomeado porque era da ordem da norma também é essencial para um currículo de História queerizado. Não deve sair da nossa mente, enquanto professores/as a linha de pensamento transfeminista:

O transfeminismo reconhece a interseção entre as variadas identidades e identificações dos sujeitos e o caráter de opressão sobre corpos que não estejam conforme os ideais racistas e sexistas da sociedade, de modo que busca empoderar os corpos das pessoas como eles são (incluindo as trans), idealizados ou não, deficientes ou não, independentemente de intervenções de qualquer natureza; ele também busca empoderar todas as expressões sexuais das pessoas transgênero, sejam elas assexuais, bissexuais, heterossexuais, homossexuais ou com qualquer outra identidade sexual possível (JESUS; ALVES, 2012, p. 15).

Desse modo, uma escola plural, democrática e pautada em um ensino voltado para e em Direitos Humanos respeita os/as alunos/as de acordo com a sua identidade de gênero e suas sexualidades, empoderando-os/as e defendendo-os/as quando for necessário; afinal, é essa a escola que queremos, uma escola onde caibam todos, todas e todes sem sofrimentos, sem história trágicas de exclusão e discriminação. Uma escola de carinho, afeto e amor com um ensino que leve em conta as suas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Eu não quero falar das minhas dores. Não quero falar sobre o quanto é difícil. Porque é maravilhoso. Ser travesti é uma dádiva. Se eu pudesse voltava ainda mais preta, mais travesti e mais fracassada”
Lin da Quebrada

Desde que iniciei a escrita dessa dissertação, já passamos por muitos momentos que poderíamos considerar trágicos para a política brasileira, mas o principal é a ascensão de uma política, um pensamento e uma cultura que tolhe “o outro”, o “diverso” ou aqueles/as que fogem à norma. O patriarcado, branco, cis, hetero, cristão e de classe alta tem mostrado a sua face mais cruel e monstruosa nesses últimos tempos, pois o discurso de ódio contra as “minorias” em direitos tem alimentado a censura e a violência. Tal processo pode ser percebido em casos como o fechamento do *Queermuseu*, em 2017, na cidade de Porto Alegre, em que os organizadores e o curador foram acusados de incentivarem a pedofilia e a zoofilia¹⁰². As redes sociais foram o meio para a disseminação do pânico moral¹⁰³ contra uma exposição que debatia a diversidade de gênero e sexualidade. Assim como na Bienal do Livro no Rio de Janeiro, em 2019, em que o prefeito Marcelo Crivella¹⁰⁴ mandou recolher livros que considerava impróprios para menores, um desses livros era uma história em quadrinhos em que apareciam dois homens se beijando, ou seja, os livros que o prefeito do Rio de Janeiro considerou impróprios são todos os que têm alguma história LGBTQIA+. Esses são alguns exemplos em que o cisheteropatriarcado cristão mostra as suas garras contra os direitos das pessoas LGBTQIA+, proibindo ou tentando interferir em projetos culturais que visam diminuir a discriminação e o preconceito.

Enquanto termino essa dissertação, vivemos um momento muito delicado, uma quarentena por conta de uma pandemia causada por um vírus chamado COVID-19¹⁰⁵ (popularmente conhecido como Corona Vírus), o que gerou para o país uma crise política ainda maior. A democracia se esvai, com indicações para a Polícia Federal e para os

¹⁰² <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/noticia/museu-de-porto-alegre-encerra-exposicao-sobre-diversidade-apos-ataques-em-redes-socias.ghtml> - Acessado em 08 de mai. de 2020.

¹⁰³ Podemos entender pânico moral como um [...] mecanismo de resistência e controle da transformação societária conhecido como pânicos morais, aqueles que emergem a partir do medo social com relação às mudanças, especialmente as percebidas como repentinas e, talvez por isso mesmo, ameaçadoras (MISKOLCI, 2007, p. 103).

¹⁰⁴ <https://entretenimento.uol.com.br/noticias/redacao/2019/09/06/crivella-manda-recolher-livros-que-considera-improprios-na-bienal-do-rio.htm> - Acessado em 08 de mai. de 2020.

¹⁰⁵ <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-04-29/ao-vivo-ultimas-noticias-sobre-o-coronavirus-e-a-crise-politica-no-brasil.html> - Acessado em 29 de abr. de 2020.

ministérios de pessoas ligadas à família do presidente¹⁰⁶, com o ministro da saúde sendo demitido¹⁰⁷ porque era favorável ao isolamento social e o da justiça pedindo demissão¹⁰⁸ por motivos que não apontarei aqui. Com tudo isso acontecendo, a pauta sobre *ideologia de gênero* volta e meia retorna aos discursos do presidente Jair Messias Bolsonaro, pois sabe que esse é um ponto importante de quem o defende, uma pauta capaz de gerar um pânico moral.¹⁰⁹ Conforme Fernando Seffner:

Enquanto racionalidade que busca governar e produzir a vida dos indivíduos, o neoliberalismo depende de uma ação estatal enérgica, embora aparentemente se possa pensar que ele pouco investe no poder de Estado. Essa ação enérgica dá-se tanto pelo que ele promove, quanto pelo que de modo insistente ele diz que não se deve fazer ou falar. Trazendo para as questões que são o foco deste artigo, podemos afirmar que nunca um presidente falou tanto em sexo, em gênero, em mulheres, no feminismo, na pornografia ou na homossexualidade como Jair Bolsonaro, no que é auxiliado por ministros e outras figuras do primeiro ao último escalão de governo (SEFFNER, 2020, p.8).

Dessa maneira, há uma tentativa de controle e regulação sobre as questões de gênero e sexualidade, que atinge a democracia e, assim, a escola, pois tenta impor o que a escola deve ou não falar.

Mesmo assim, a democracia ainda tenta utilizar uma *linha de fuga*, escoando em alguns momentos, a exemplo disso foi a votação do Supremo Tribunal Federal, no dia 25 de abril, por decisão unânime, que tornou inconstitucional a lei que proíbe o debate sobre gênero na escola¹¹⁰. Decisão essa que foi recebida de forma agressiva por aqueles que participam do Movimento *Escola Sem Partido*, afirmando que a partir da decisão do STF, pais e responsáveis terão que fazer justiça com as próprias mãos contra professores/as que atentem contra a integridade psíquica dos seus filhos, avisando ao final, “professores que se cuidem”¹¹¹.

Há assim, seguindo Wendy Brown (2018), uma desdemocratização das sociedades ditas democráticas, pois há um esvaziamento do *demos*, o povo não tem

¹⁰⁶ <https://www.brasildefato.com.br/2020/04/27/bolsonaro-indica-amigos-da-familia-para-justica-e-pf-oposicao-recorre-ao-supremo> - Acessado em 29 de abr. de 2020

¹⁰⁷ <https://brasil.elpais.com/sociedade/2020-04-16/mandetta-e-demitido-por-bolsonaro.html> - Acessado em 29 de abr. de 2020.

¹⁰⁸ <https://g1.globo.com/jornal-nacional/noticia/2020/04/24/sergio-moro-pede-demissao-do-ministerio-da-justica.ghtml> - Acessado em 29 de abr. de 2020.

¹⁰⁹ Fala de Bolsonaro sobre o Ministério da Cultura: <https://exame.abril.com.br/brasil/bolsonaro-indica-fritura-de-regina-duarte-ela-tem-dificuldade/> - Acessado em 29 de abr. de 2020.

¹¹⁰ <https://www.conjur.com.br/2020-abr-25/inconstitucional-lei-veta-discussao-genero-escolas> - Acessado em 29 de abr. de 2020.

¹¹¹ <http://www.esquerdadiario.com.br/Escola-sem-Partido-propoe-violencia-aberta-contra-os-professores> - Acessado em 29 de abr. de 2020.

participação na democracia: “[...]o Estado deixa de ser a encarnação da soberania do povo para converter-se em um operador de gestão de negócios” (BROWN, 2018, p. 294), e, ainda, além dessa fragilização da participação popular, o Estado controla e regula aquilo que deve ou não deve ser censurado, tratando, assim, gênero e sexualidade, como assuntos proibidos e objetos de controle e regulação.

E é nesse momento que surge essa escrita, uma escrita antinormativa, uma escrita que quer questionar o ensino de História, o ensino da norma, que quer colocar em xeque a cisnormatividade e a heteronormatividade. Nesse momento de oscilação, em um tempo de temor, que só não tem medo quem não está entendendo nada. Nessa democracia em que não tem espaço para o conflito, para as ideias antagonistas, que gera luta contra o opressor. Essa democracia pretende o pensamento único, o pânico moral e o silenciamento do “diverso”. Assim, é nesse tempo que essa escrita deve escoar, deve vaziar e trabalhar nas fissuras, pois é nesse momento que não podemos nos acovardar, apesar de tudo, nesse tempo é que ela é importante para não nos autocensurarmos e nos permitirmos construir novas narrativas com os/as estudantes; afinal, mesmo nessa democracia frágil, ainda temos espaço para acolher os novos/as sujeitos/as, as novas identidades e criar conceitos, imaginar, falar do impensado no passado, ou seja, levar para o passado as novas identidades nomeadas, que no passado não foram possíveis de serem nomeadas. Como afirma a epígrafe do capítulo 5, precisamos de um tempo em que o conceito pode ser (GIACOMONI; PEREIRA, 2013) e esse tempo, apesar de tudo, é o nosso tempo, inclusive de criar o conceito *currículo antinormativo*.

Segundo o filósofo Walter Benjamin na barbárie é que somos mobilizados a iniciar novamente, a recomeçar, a contentar-se com pouco, mas é essa mesma barbárie que nos impele a inventar uma outra experiência capaz de preencher as lacunas deixadas por aquele tempo de barbárie. Conforme Fernando Nicolazzi (2002):

Para Benjamin, a condição primordial para a existência de uma humanidade redimida, a qual teria como legítima a tarefa de se apropriar totalmente de seu passado, não com o intuito de reconstruir suas ruínas, mas para afastá-lo em direção ao lugar que lhe é de direito, seria a invenção de uma experiência outra, capaz, tanto quanto possível, de preencher tal lacuna. Nesta invenção, a escrita da história desempenha papel fundamental na medida em que a História constitui-se como ‘objeto de uma construção cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de agoras’ (NICOLAZZI, 2002, p. 6).

Assim, a barbárie que estamos vivenciado nesse momento será capaz (esperamos) de nos mobilizar a inventar uma outra experiência, não esperando ela passar talvez, mas inserida nela para criarmos um novo futuro, mas também um novo presente cheio de experiências outras capazes de mudar os rumos da História e do ensino de História.

Podemos ser antinormativos/as de variadas maneiras, poderia usar a raça, apresentando o trabalho que faço com meus alunos e minhas alunas a partir de uma história centrada nos/as negros/as brasileiros, sobre o *Sarau da Consciência Negra* (do qual me orgulho muito), por exemplo. Poderia apresentar minha pesquisa sobre as mulheres, desenvolvendo e contando as atividades onde o gênero como definido por Joan Scott se encontra nos períodos históricos estudados no Ensino Fundamental. Ainda, poderia construir um *currículo com disposição antinormativa* a partir da história de classe e focar nas populações mais pobres da história, desenvolvendo minha pesquisa dessa perspectiva.

Contudo, há alguns anos se apresentou para mim um outro tipo de pessoa, lida pela sociedade e pela escola como fora da norma. Um menino/a muito amoroso/a e delicado/a que se chamava pelo pronome feminino, que só brincava com as meninas, enfim, já contei na Introdução desse trabalho como foi nosso encontro. Minha pesquisa na Pós Graduação em *Ensino de História e Geografia: saberes e fazeres da contemporaneidade* foi sobre ele/a. Entrevistei a mãe, a orientadora e a professora titular dele na época, como poderia fazer para incluí-lo nas aulas de história, o que fazer para que ele se sentisse representado nas aulas. Hoje esse/a menino/a está com 13 anos, está no 7º ano e não tem certeza de nada, não definiu a sua identidade de gênero, mas se afirma como um menino *gay*, pode ser que ele/a seja um/a menino/a *gay* afeminado, ou pode ser que ele/a seja *trans**, mas esse nome ainda não chegou à ele/a, pode ser que ele/a não queira definir a sua identidade de gênero, temos várias possibilidades e, isso, só saberemos com o seu desenvolvimento. Hoje sei que não basta incluir pessoas LGBTQIA+ nas aulas, não basta contar as narrativas dessas pessoas. O que deve ser feito é o questionamento à norma, ao padrão, e saber que se há um padrão foi por uma operação de poder daqueles que são detentores dele. Por isso a pesquisa é uma abordagem antinormativa, que foi o que tentei realizar nessa dissertação. Assim, na minha pesquisa sobre *currículo antinormativo* elegi o marcador gênero e sexualidade, esse é o padrão que quero desconstruir nas aulas de História e é essa contribuição que penso pude dar aos

meus e as minhas colegas. Elementos teóricos e conceituais que podemos usar para que nossa aula seja *antinormativa* referente à gênero e sexualidade, criando narrativas junto com os/as estudantes.

Não estive interessada em inventar a roda ou dizer que sou uma super professora, sei que muitas/os colegas/os, até há mais tempo do que eu, trabalham nas fissuras que tenha disposição antinormativa, inclusive me enxergo nessa tentativa de apostar nas fissuras, na fuga, nos escoamentos de um currículo tradicional. Nessa pesquisa que aqui concluo, tentei alargar esse currículo, tratando de elencar um conjunto de proposições em torno de um currículo que problematize a norma. Dessa maneira, esse trabalho foi um passo adiante daquilo que fazia antes, pois me utilizei de um arcabouço teórico para analisar o meu percurso profissional e criar um conceito de currículo, a saber, o currículo com disposição antinormativa. Ao mesmo tempo que faço um esforço enorme para não deixar de lado o meu lugar de fala nesse currículo, que é o lugar de professora.

O que entendo por norma, que foi amplamente descrito ao longo dessa dissertação é tudo aquilo que faz com que pensemos que existe um padrão, que foi construído socialmente para ser o “normal”. O restante das pessoas, saberes e comportamentos são os “diferentes”, o “diverso”. Assim, o caráter de uma pesquisa, aula de história ou outro artefato cultural para ser científico ou neutro deve ser masculino, branco, cisgênero e heterossexual. Os outros corpos, saberes, conhecimentos que não são escritos, ministrados por esse padrão são identitários, ou seja, não são científicos porque envolvem o sentimento das pessoas que escrevem¹¹². Como aponta Grada Kilomba:

[...] eu tenho ouvido com frequência que o meu trabalho a respeito do racismo diário é muito interessante, mas não científico, uma observação que ilustra essa ordem colonial que se coloca como lugar de quem é negro, negra ou simplesmente, não branco/a: "Você tem uma perspectiva subjetiva"; "muito pessoal"; "muito emocional"; "muito específico"; "são fatos objetivos?". Tais comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes tão logo falamos. Eles localizam os discursos produzidos por pessoas negras e não brancas de volta às margens, como conhecimento desviante, enquanto os discursos brancos são reiterados como centro, como a norma (KILOMBA, 2016, n.p).

Assim, sempre há o lugar de fala, estou sempre localizada socialmente a partir da matriz de dominação (RIBEIRO, 2017), sendo ele o padrão ou não, quando falo é uma mulher, branca, cis e hetero que está falando, reconheço meus privilégios enquanto

¹¹² Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grada-kilomba.html>
- Tradução: Anne Caroline Quiangala - Acessado 28 de abr. de 2020.

mulher branca e sei que na minha fala não há neutralidade, sei que minhas vivências são muito diferentes de um homem ou mulher cisgênero/as negros/as, ou homem e mulher trans* brancos/as ou negros/as. Assim, como afirmado por Grada Kilomba¹¹³, que quando ela fala ela descoloniza o pensamento por ser uma mulher negra, quando utilizamos as experiências dos/as alunos/as e de suas narrativas em sala de aula descolonizamos a escola, isso também acontece quando falamos de pessoas trans*, negros/as, mulheres, pobres, enfim, todos/as aqueles/as que foram excluídos da história normativa dita “neutra”, mas que é branca, masculina, cisgênera e heterossexual. Mais ainda do que utilizar as experiências das pessoas como objetos de pesquisa é ler intelectuais trans* para analisar esses espaços e essas instituições das quais a escola faz parte. Não existe neutralidade em lugar algum, muito menos na aula de história. O que pretendi, para concluir ou não, foi analisar essas experiências vividas enquanto professora-pesquisadora-observadora com elementos capazes de auxiliar professores/professoras em relação ao ensino de História a partir de uma perspectiva pós-crítica, queer e transfeminista.

Ainda, o esforço dessa pesquisa foi em costurar a sala de aula com um arcabouço teórico complexo, construindo essa base teórica e política para desenvolver um currículo que tenha disposição antinormativa e questione a norma e, além disso, retornar à sala de aula com ferramentas pedagógicas e experiências importantes que pudessem dar concretude à aula de História. O percurso foi longo, difícil e trabalhoso, pois saio da sala de aula, faço um aprofundamento teórico e retorno à sala de aula, sem largar o meu lugar de professora. Por esse motivo, sei que quando a caminhada é grandiosa, alguns conceitos importantes acabam ficando de fora. Ao chegar nesse ponto percebi que faltaram ser desenvolvidos com mais aprofundamento conceitos como lugar de fala (talvez um currículo construído radicalmente pelo lugar de fala), movimento social (pois um currículo antinormativo não está desvinculado dos movimentos sociais, nesse caso do movimento LGBTQIA+), educação popular, interseccionalidade, entre outros que não me veem a mente agora, mas como uma pesquisa nunca é um ponto final, espero ter a oportunidade de, ainda, conseguir desenvolver melhor esses tópicos em outras pesquisas.

O esforço dessa pesquisa é conseguir transformar tudo o que me aconteceu nesses 11 anos de sala de aula na escola pública em experiência, o que é um trabalho teórico, de aprofundamento e análise complexos, não é simplesmente relatar minhas

¹¹³ Idem 102.

vivências, implicou mobilizar recursos teóricos e vontade política, que penso que aparece com clareza no meu percurso profissional, na minha vontade de seguir estudando desde a especialização e nessa dissertação. Sempre tentei ser a mais antinormativa possível, tentando *uma linha de fuga*, que escoe, que vaze. Obviamente, nem sempre consigo fissuras na aulas, talvez a maioria das vezes não, mas a pretensão é de construir um espaço de aprendizagem onde a norma seja colocada em xeque e trazer para as aulas de história aqueles que foram excluídos dela, não apenas incluindo, mas questionando o porquê construímos uma história embasada em algumas pessoas e em outras não, por que os saberes de alguns são mais importantes do que outros e, principalmente, por que os corpos de alguns são aceitáveis e de outros não. Como afirma Viviane Vergueiro:

Mesmo que constantemente ameaçada de extinção por uma série de dispositivos de poder, a história é nossa. Nós também a escrevemos, cantamos, dançamos e vivemos, esteja isso catalogado em bibliotecas e acervos ou não, esteja isso sendo analisado por pessoas acadêmicas ou não, esteja isso tipificado em manuais médicos de maneira humanizada ou não. Que nossas memórias trans, que as memórias das sociedades com ‘outras’ perspectivas de gênero e todas as resistências contra branco-supremacistas, sirvam como ferramenta para enfrentarmos todos os abismos racistas e cissexistas que pairam (como espectros de passados que temos de enfrentar) sobre mundos, instituições e espíritos (VERGUEIRO, 2015, p. 220).

A História é de todas, todos e todes, mesmo dos que foram silenciados/as, e um currículo de História com disposição antinormativa traz à tona essa perspectiva histórica. Os/as novos/as sujeitos/as que afloram nas escolas são a resistência contra um retrocesso num futuro próximo, contar suas histórias e narrar essas novas experiências também deve fazer parte desse currículo resistente e criativo.

A escola e a nossa sala de aula são espaços que oscilam entre a norma e a antinorma. O ensino de História realiza a dupla tarefa que é mostrar aos nossos alunos, alunas e alunes que existe uma tradição no mundo, e então inseri-lo nessa tradição. Como discutir também com os jovens que é possível mudar essa tradição. Essa é a delicada tarefa de ensinar, oscilar entre a manutenção da tradição e a inovação. Em questões de gênero e sexualidade essa tensão é intensificada. Quando pensamos em um currículo de História com disposição antinormativa pensamos em confrontar o que nesse momento no Brasil está muito forte, que é insistir na tradição, em um passado mítico de ordem e segurança, sem abertura para um ambiente libertário e democrático. Conforme Carmem Gil (2017):

É assim que se pode pensar que o passado convive com o presente, e que a cronologia não passa de um modo de colocar ordem no tempo e dispor o passado segundo interesses demarcados pelos processos colonizatórios europeus da época moderna e sua extensão na forma de um dispositivo de produção e controle, já chamado de colonialidade [...] Ao livrar a História de uma necessária sequência contínua, torna-se possível pensar em diferentes modos de viver o tempo e de criar cosmologias, inserindo uma série de outros povos e grupos antes silenciados pela velha História cronológica (GIL et al, 2017, p. 24).

Dessa maneira, essa pesquisa pretendeu sistematizar, ou seja, dar consistência teórica e política, além de modos e possibilidades de narrar e criar nas aulas de História, descolonizando o currículo, utilizando *linhas de fugas* para novos escoamentos, temporalidades e cronologias. Trabalhando nas e das fissuras, nos fossos, nos *gaps*, nas questões que emergem, nas conexões que os/as estudantes estabelecem entre os temas, nos temas que podem servir para que alguns/as vivam melhor seus anos escolares e outras/os possam trabalhar seus preconceitos e modos de ver, para que a aula de História tenha aprendizagens significativas e dê sentido à vida. Nos empenharmos para um currículo com disposição antinormativa que seja resistente e criativo é fundamental em todos os tempos, mas especialmente em tempos de fragilidades democráticas. Os direitos democráticos devem vencer o ódio e o medo, apenas assim poderemos nos livrar da barbárie e nos mobilizar para um presente e um futuro com experiências outras.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. *Interseccionalidade?* São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

_____. *O que é interseccionalidade?* [Entrevista concedida a Carla Batista] Portal Geledés. 08 de setembro de 2018. Disponível em: https://www.geledes.org.br/o-que-e-interseccionalidade/?gclid=Cj0KCCQjws_r0BRCwARIsAMxfDRhCOFdgB-uo3Ei3IBClzAFcGol3a3gsujD0HofLf_kZqYsYUjZR3qQaAjerEALw_wcB – Acessado em 21 de abr. de 2020.

_____. Ferramenta anticolonial poderosa: os 30 anos de interseccionalidade. *Revista Carta Capital [online]*. 18 de setembro de 2019. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/opiniaoferramenta-anticolonial-poderosa-os-30-anos-de-interseccionalidade/> - Acessado em 22 de abr. de 2020.

ALVES, Hailey. *O que é cissexismo?* Blog: Transfeminismo: feminismo inteseccional relacionado às questões trans*. 04 de julho de 2012. Disponível em: <https://transfeminismo.com/o-que-e-cissexismo/> - Acessado em 26 de abr. de 2020.

ANDRADE, Juliana Alves; GIL, Carmem Zeli de Vargas; BALESTRA, Juliana Pirola. Ensino de História, Direitos Humanos e Temas Sensíveis. *Revista História Hoje*, Vol. 7, nº 13, jun/2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/458> - Acessado em 07 de mai. de 2019

ARÁN, Márcia; MURTA, Daniela; LIONÇO, Tatiana. Transexualidade e saúde pública no Brasil. *Revista Ciência & Saúde Coletiva*, 14(4):1141-1149, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/csc/v14n4/a15v14n4.pdf> - Acessado em 26 de abr. de 2020.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. *História da educação*. 2 ed. São Paulo: Moderna, 1996.

ARENDT, Hannah. *Entre o passado e o futuro*. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1997.

AVILA, Arthur Lima de. Povoando o presente de fantasmas: as políticas do tempo de uma disciplina. *Revista Expedições: Teoria da História e Historiografia*, vol. 7 p. 189-209, agosto-dezembro, 2016. Disponível em: https://www.revista.ueg.br/index.php/revista_geth/article/view/5498 - Acessado em 28 de jul. de 2018.

BENTO, Berenice. Na escola se aprende que a diferença faz a diferença. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 19 (2): 548 – 559, maio/ago, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v19n2/v19n2a16.pdf>. Acessado em 30 de abr. de 2020.

_____. *O que é Transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008

_____. *A reinvenção do corpo: sexualidade e gênero na experiência transexual*. Rio de Janeiro: Garamond, 2006.

BERUTTI, Flávio; MARQUES, Adhemar. *Ensinar e aprender História*. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Ensino de História fundamentos e métodos*. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da história ou o ofício de historiador*. Rio de Janeiro, Zahar, 2001.

BOHN, Alessandra Maria. *Os “monstros” e a escola: identidade e escolaridade de sujeitos travestis*. 2009. 103 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n 19, 21-28p., jan/fev/mar/abr 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf> - Acessado em 23 de mar. de 2020.

BORBA, Rodrigo; LOPES, Adriana. Escrituras de gênero e políticas de diferença: imundície verbal e letramentos de intervenção no cotidiano escolar. *Revista Linguagem & Ensino*, Pelotas, v.21, n. esp., VIII SENALE p.241-285, 2018. Disponível em: [periodicos.ufpel.edu.br > ojs2 > rle > article > download](http://periodicos.ufpel.edu.br/ojs2/rle/article/download) – Acessado em 17 de abr. 2020.

BRAICK, Patrícia Ramos. *Estudar história: das origens do homem à era digital*. São Paulo: Moderna, 2011.

BRASIL. *Constituição (1988)*. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988, 292 p. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm - Acessado em 12 de mar. de 2019

_____. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as *diretrizes e bases da educação nacional*. Diário Oficial [da] União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf - Acessado em 12 de mar. de 2019.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais* / Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

_____. Ministério da Educação. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/> - Acessado em 12 de mar. de 2019.

BROWN, Wendy. Hoje em dia, somos todos democratas. *Sapere Aude*, Belo Horizonte, v. 9, n. 17, p. 291-302, jan./jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.5752/P.21776342.2018v9n17p291-302> - Acessado em 07 de mai. de 2020.

BUTLER, Judith. *A Força da não violência: Judith Butler quer que reformulemos a nossa raiva*. [Entrevista cedida a Masha Gessen]. The New Yorker Interview. 09 de fevereiro de 2020. Tradução de Sara Wagner York. 10 de fevereiro de 2020 -

Disponível em: <https://medium.com/@sarawagneryork/judith-butler-quer-que-reformulemos-a-nossa-raiva-5b761b1b60da> - Acessado em 25 de abr. de 2020.

_____. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

_____. *Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In LOURO, Guacira Lopes (org.). *Corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

CABRINI, Conceição et al. *Ensino de História: revisão urgente*. 3 ed. São Paulo: Educ, 2005.

CAIMI, Flávia Eloísa. A História na Base Nacional Comum Curricular pluralismo de ideias ou guerra de narrativas? *Revista do Lhiste*, Porto Alegre, num.4, vol.3, p. 86-92 jan/jun. 2016. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/revistadolhiste/article/view/65515/39462> - Acessado em 24 de set. de 2018.

_____. *Conversas e controvérsias: o Ensino de História no Brasil (1980-1998)*. Passo Fundo: UPF, 2001.

CANOAS, *Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola*, 2020.

CASTRO, Edgardo; XAVIER, Ingrid Müller. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

CAZEIRO, Felipe; SOUZA, Emilly Mel Fernandes de; BEZERRA, Marlos Alves. (Trans)tornando a norma cisgênera e seus derivados. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 27, n. 2, e54397, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v27n2/1806-9584-ref-27-02-e54397.pdf> - Acessado em 25 de abr. de 2020.

CÉSAR, Maria Rita de Assis. Um nome próprio: travestis e transexuais nas escolas brasileiras (p.143-155). In XAVIER FILHA, Constantina. (Org.). *Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual*. Campo Grande, UFMS, 2009.

CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges. *História do corpo: Da Renasça às Luzes*. Tradução: Lúcia M. E. Orth. 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CHERVEL, André. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. *Revista Teoria e Educação*, Porto Alegre, UFRGS, n. 2, p. 177-229, 1990.

DELEUZE, Gilles; PARNET, Claire. *Diálogos*. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

EHRENHALT, Jey. *Como apoiar os alunos transgêneros na escola*. Tradução: Thais Paiva. Centro de Referências em Educação Integral [online]. 01 de março de 2018. Disponível em: <https://educacaointegral.org.br/reportagens/como-apoiar-os-alunos-transgeneros-na-escola/> - Acessado em 26 de abr. de 2020.

FERREIRA, Marcelo Santana. Sobre crianças, sexopolítica e escrita de si. *Revista Polis e Psique*, Porto Alegre, 2016; 6 (1): 51-64. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/rpps/v6n1/n6a05.pdf>. – Acessado em 26 de abr. de 2020.

FLORES, Maria Bernadete Ramos. Elogio do anacronismo: para os andróginos de Ismael Nery. *Revista Topoi* (Rio J.), Rio de Janeiro, v. 15, n. 29, p. 414-443, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/topoi/v15n29/1518-3319-topoi-15-29-00414.pdf> – Acessado em 22 de abr. de 2020.

FONSECA, Márcio Alves da. *Michel Foucault e o Direito*. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.

FONSECA, Selva. *Caminhos da História ensinada*. Campinas: SP: Papyrus, 1993.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. Petrópolis, Vozes, 1987.

FRANCO, Paki Venegas; CERVERA, Julia Perez. *Manual para uso não sexista da linguagem*. REPEM (Rede de Educação Popular entre Mulheres da América Latina), 2006. Disponível em: <http://www.observatoriodegenero.gov.br/menu/publicacoes/outros-artigos-e-publicacoes/manual-para-o-uso-nao-sexista-da-linguagem> - Acessado em 17 de abril de 2020.

FREITAS, Ana. *Todxs contra x língua: os problemas e as soluções do uso dx linguagem neutrx*. *Jornal Nexo* [online], 10 de julho de 2016. Atualizado 11 de janeiro de 2018. Disponível em: <https://www.nexojornal.com.br/expresso/2016/07/10/Todxs-contrax-1%C3%ADngua-os-problemas-e-as-solu%C3%A7%C3%B5es-do-uso-dx-linguagem-neutrx> - Acessado em 16 de abr. 2020.

FREITAS, Itamar. Narrativa Histórica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

FURLANI, Jimena. Direitos Humanos, Direitos Sexuais e Pedagogia queer: o que essas abordagens têm a dizer à Educação Sexual (p. 293-323). In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

GABRIEL, Carmem. Currículo de História. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GIACOMONI, Marcelo Paniz; PEREIRA, Nilton Mullet. *Jogos e Ensino de História*. Porto Alegre: Evangraf, 2013.

GIL, Carmem Zeli de Vargas. Memória. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; OLIVEIRA, Margarida Maria Dias (coord.). *Dicionário de Ensino de História*. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2019.

GIL, Carmem Zeli de Vargas; PEREIRA, Nilton Mullet; PACIEVITCH, Caroline; SEFFNER, Fernando. Ensinar, pesquisar, ensinar: a experiência dos Mestrados Profissionais. *Revista PerCursos*, Florianópolis, v. 18, n.38, p. 08 - 32, set./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistas.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724618382017008> - Acessado em 10 de abr. de 2020.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como negra*. São Paulo: Elefante, 2019.

JESUS, Jaqueline Gomes de. Gênero sem essencialismo: feminismo transgênero como crítica do sexo. *Universitas Humanística*, 78, 2014, pp. 241-258. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.UH78.gsef> – Acessado em 25 de abr. 2020.

_____. *Orientações sobre identidade de gênero: conceitos e termos*. Brasília, 2012. 42p. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/16/o/ORIENTA%C3%87%C3%95ES_SOBRE_IDENTIDADE_DE_G%C3%8ANERO_CONCEITOS_E_TERMOS_-_2%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o.pdf?1355331649 – Acessado em 26 de abri. de 2020.

_____; ALVES, Hailey. Feminismo transgênero e movimentos de mulheres transexuais. *Revista Cronos*, v. 11, n. 2, 28 nov. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/2150> - Acessado em 25 de abr. 2020.

JULIA, Dominique. A Cultura Escolar como Objeto Histórico. *Revista brasileira de história da educação n°1 jan./jun. 2001*, Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/rbhe/article/view/38749> - Acessado em 30 de abr. de 2020.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. A gênese de uma categoria [entrevista cedida a Laura Lowenkron e Cláudia Mora]. *Clam+*, 20 de dezembro de 2017. Disponível em: <http://clam.org.br/destaque/conteudo.asp?cod=12704> – Acessado em 30 de abr. de 2020.

_____. Pedagogia do armário: A normatividade em ação. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 7, n. 13, p. 481-498, jul./dez. 2013. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/320> - Acessado em 30 de abr. de 2020.

KILOMBA, Grada. *Quem pode falar?* 12 de Jan. de 2016. Tradução de Anne Caroline Quiangala. Disponível em: <http://www.pretaenerd.com.br/2016/01/traducao-quem-pode-falar-grad-kilomba.html> - Acessado em 06 de nov. de 2019.

LACLAU, Ernesto; MOUFFE, Chantal. *Hegemonía y estrategia socialista. Hacia una radicalización de la democracia*. Cap. 4. Siglo XXI de España Editores, Madrid: 1987. pp-167-217. Disponível em: [www.cholonautas.edu.pe / Biblioteca Virtual de Ciencias Sociales](http://www.cholonautas.edu.pe/BibliotecaVirtualdeCienciasSociales) – Acessado em 14 de jan. de 2020.

LAROUX, Nicole. Elogio ao anacronismo. In: NOVAES, Adauto (org). *Tempo e História*. São Paulo: Cia. das Letras: Secretaria Municipal de Cultura, 1992.

LAQUEUR, Thomas Walter. *Inventando o sexo: corpo e gênero dos gregos a Freud*. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.

LAURETIS, T. A tecnologia do gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (Org.). *Tendências e impasses: o feminismo como crítica da cultura*. Rio de Janeiro: Rocco, 1994, p. 206-241. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4033218/mod_resource/content/1/LAURETIS%20Teresa%20de%20-%20A%20Tecnologia%20do%20Genero.pdf – Acessado 11 de set. de 2018.

LORIERI, Marcos Antônio. A educação entre a tradição e as exigências de inovação: papel do pensamento. *Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 21, n. 38, p. 229-237, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/view/531/433> – Acessado em 03 de mai. de 2019.

LOURENÇO, Elaine. O ensino de História encontra seu passado: memórias da atuação docente durante a ditadura civil-militar. *Rev. Bras. Hist. [online]*. 2010, vol.30, n.60, pp.97-120. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-01882010000200006&script=sci_abstract&tlng=pt – Acessado em: 19 de abr. 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e Homofobia (p.85-93). In JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade sexual na educação: Problematizações sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____. *Um corpo estranho: Ensaio sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. Pedagogias da sexualidade (p. 4 – 24). In LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

_____. O currículo e as diferenças sexuais e de gênero. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. Rio de Janeiro: Editora Dp A, 1999.

_____. *Gênero, sexualidade e educação. Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

- MEINERZ, Andréia. *Concepção de Experiência em Walter Benjamin*. 2008. 81p. Dissertação (mestrado em Filosofia) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- MISKOLCI, Richard. A teoria Queer e a Sociologia: o desafio de uma analítica da normalização. *Revista Sociologias*, Porto Alegre, ano 11, nº 21, jan./jun. 2009, p. 150-182. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/soc/n21/08.pdf>. Acessado em 30 de abr. de 2020.
- _____. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-83332007000100006> - Acessado em 08 de mai. de 2020.
- MONDAINI, Marco. Direitos Humanos. In: PINSK, Carla Bassanezi (org.). *Novos temas nas aulas de história*. São Paulo: Contexto, 2010.
- MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (org.). *Currículo: questões atuais*. Campinas: Papirus editora, 2011.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando o gênero. *Revistas de Estudos Feministas* v. 8, n. 2, pp. 9-41. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/11917/11167> - Acessado em 28 de abr. de 2020.
- NICOLAZZI, Fernando. *O conceito de experiência histórica e a narrativa historiográfica*. 2004. 154 p. Dissertação (Mestrado em História) – Departamento de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- NUNES, Eduardo Silveira Netto; ANDRADE, Juliana Alves de. Aprender e Ensinar os princípios dos Direitos Humanos nas universidades brasileiras: Histórias dos(as) professores(as) de História. *Revista História Hoje*, Vol. 7, nº 13, jun/2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/439> - Acessado em 30 de abr. de 2020.
- OLIVEIRA, João Manuel. Trans-ações de gênero, operando contra o sistema. *Revista ex aequo*, n.º 38, 2018, pp. 9-16. Disponível em: <https://doi.org/10.22355/exaequo.2018.38.01> - Acessado em 18 de abri. de 2020.
- OLIVEIRA, Megg Rayara Gomes. Trejeitos e trajetos de gayzinhos afeminados, viadinhos e bichinhas pretas na educação! *Revista Periodicus*. n. 9, v. 1 maio.-out. 2018 p. 161-191. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/revistaperiodicus/article/view/25762> - Acessado em 25 de abr. de 2020.
- Organização das Nações Unidas. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Centro de Informações das Nações Unidas. Rio de Janeiro. Ago. 2009. Disponível em: <http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf> . – Acessado em 12 de mar. de 2019.

PACIEVITCH, Caroline; GIL, Carmem Zeli de Vargas; SEFFNER, Fernando; PEREIRA, Nilton Mullet. A vida como ela foi: produzindo resistência nas aulas de História. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, p. 1604-1625 out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44644> - Acessado em: 01 de abri. 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

PEDRO, Joana. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. *Revista Topoi*, v. 12, n. 22, jan.-jun. 2011, p. 270-283. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/topoi/v12n22/1518-3319-topoi-12-22-00270.pdf> - Acessado em 02 de dez. de 2018.

PEREIRA, Nilton Mullet. *Aula de História: Como chegamos até aqui?* Gaúcha ZH, Comportamento. Porto Alegre, 15 de novembro de 2019. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2019/11/aula-de-historia-por-nilton-pereira-como-chegamos-ate-aqui-ck2xkay8r013v01phuolw0wmt.html> - Acessado em 22 de abr. de 2020.

_____; RODRIGUES, Mara Cristina M. BNCC e o passado prático: Temporalidades e produção de identidades no ensino de história. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 26(107), 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3494> - Acessado em 02 de dez. de 2018.

_____. O que se faz em uma aula de História? Pensar sobre a colonialidade do tempo. *Revista Pedagógica*, Chapecó, v. 20, n. 45, p. 16-35, set./dez. 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v20i45.4512>. Acessado em 23 de abr. 2020.

_____; SEFFNER, Fernando. Ensino de História: passados vivos e educação em questões sensíveis. *Revista História Hoje*, Vol. 7, n° 13, jun/2018. Disponível em: <https://rhhj.anpuh.org/RHHJ/article/view/427> - Acesso em 13 de mai. de 2019.

_____. Ensino de História e Resistência: Notas sobre uma História Menor. *Revista @rquivo Brasileiro de Educação*, Belo Horizonte, vol. 5, n.10, jan-abr, 2017. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/arquivobrasileiroeducacao/article/view/P.2318-7344.2017v5n10p103> - Acesso em 18 de jul. de 2018.

_____. *Tempo da subjetividade*. Curso de aperfeiçoamento produção de material didático para diversidade / Ana Claudia Carvalho Giordani ... [et al.] (orgs.); Carla Beatriz Meinerz. – 3. ed. rev. e ampl. – Porto Alegre : Evangraf, 2014. Disponível em: https://www.academia.edu/36538864/Livro_Curso_Material_Did%C3%A1tico_para_Diversidade_3ed_UFRGS – Acessado em 03 de abr. de 2020.

_____; MARQUES, Diego Souza. Narrativa do estranhamento: ensino de história entre a identidade e a diferença. *Plures Humanidades*, Vol. 14, nº 1, 2013 p. 83-102. Disponível em: <http://seer.mouralacerda.edu.br/index.php/plures/article/view/53>. – Acessado em 03 de abr. de 2020.

PICCHETTI, Yara de Paula. *Reiteraões e Transgressões à Heteronormatividade na escola em Tempos de Educação para a Diversidade*. 2014. 138p. Dissertação (mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

PORTO ALEGRE. *Resolução CME/POA nº 18/2018 de 20 de março de 2018*. Estabelece as diretrizes curriculares para a oferta da Educação em e para os Direitos Humanos no Sistema Municipal de Ensino, com fundamento no Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno - CNE/CP nº 8 de 6 de março de 2012 e na Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012 que estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Disponível em: http://dopaonlineupload.procempa.com.br/dopaonlineupload/2576_ce_230629_1.pdf

PRECIADO, Paul. *Quem defende a criança Queer?* 20 de jan. 2013. Tradução: Fernanda Nogueira. Disponível em: <http://blogueirasfeministas.com/2013/01/quem-defende-a-crianca-queer/>. Acessado em 16 de jan. de 2020.

REBUÁ, Eduardo. Ensaio benjaminiano: a experiência como construção de sentidos. *Caderno Walter Benjamin*, v 19, p.22-41, jul./dez. 2017. Disponível em: http://www.gewebe.com.br/pdf/cad19/texto_02.pdf – Acessado em 16 de jan. de 2020.

REIDEL, Marina. *Pedagogias do salto alto: Histórias de professoras transexuais e travestis na Educação Brasileira*. 2013. 102 p. Dissertação (mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

REIS, Cristina d'Ávila. O uso da metodologia queer em pesquisa no campo do currículo. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação*. Belo Horizonte: Mazza edições, 2012.

REVEL, Judith. *Michel Foucault: Conceitos essenciais*. São Carlos: Claraluz, 2005.

RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Belo Horizonte: Letramento: Justificando, 2017.

RODOVALHO, Amara Moira. O cis pelo trans. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, 25(1): 422, janeiro-abril/2017. Disponível em: https://www.scielo.br/pdf/ref/v25n1/pt_1806-9584-ref-25-01-00365.pdf - Acessado em 25 de abr. de 2020.

SALIH, Sara. *Judith Butler e a Teoria Queer*. Tradução e notas: Guacira Lopes Louro. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2015.

SANTOS, Dayana Brunetto Carlin dos. A Biopolítica educacional e o governo de corpos transexuais e travestis. *Revista Cadernos de Pesquisa*, v.45, n. 157, p. 630-651, jul./set. 2015.

SCHÜTZ, Jenerton Arlan. *Educação e Tradição: um diálogo entre Hannah Arendt e Walter Benjamin*. **Salão do Conhecimento**, [S.l.], set. 2016. ISSN 2318-2385.

Disponível

em: <<https://publicacoeseventos.unijui.edu.br/index.php/salaoconhecimento/article/view/7030> - Acessado em 03 de mai. de 2019.

SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos. História do Ensino de História no Brasil: uma proposta de periodização. *Revista História da Educação - RHE* Porto Alegre v. 16 n. 37 Maio/ago. 2012 p. 73-91. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/24245/pdf> - Acessado em 20 de mar. de 2019.

SCOTT, Joan. *Gênero: Uma categoria útil de análise histórica*. *Revista Educação & Realidade*. Porto Alegre, vol. 20, n° 2, p. 71-99, jul/dez, 1995. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/71721/40667> - Acessado em 30 de abr. de 2020.

SEFFNER, Fernando. Sempre atrás de um buraco tem um olho: racionalidade neoliberal, autoritarismo fundamentalista, gênero e sexualidade na Educação Básica. *Revista Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2015010, p. 1-19, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.15.15010.045> - Acessado em 07 de mai. de 2020.

_____. *Escola pública e função docente: pluralismo democrático, história e liberdade de ensinar*. In: Anais do XXIX Simpósio Nacional de História - contra os preconceitos: história e democracia. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.snh2017.anpuh.org/resources/anais/54/1488969068_ARQUIVO_Fernando_TextoHistoriadoresDemocraciaANPUHSP.pdf - Acessado em 30 de abr. de 2020.

_____. Escola pública e professor como adulto de referência: indispensáveis em qualquer projeto de nação. *Revista Educação Unisinos*, volume 20, número 1, jan/abr 2016. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2016.201.05> - Acessado em 30 de abri. de 2020.

_____; PICCHETTI, Yara. A quem tudo quer saber, nada se lhe diz, uma educação sem gênero e sem sexualidade é desejável? *Revista Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 1, p. 61 - 81, Jan./Abr. 2016. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acessado em 30 de abr. de 2020

_____. Sexualidade: Isso é mesmo matéria escolar? *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 17, n. 2, p. 67-81, Maio/Agosto 2014. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/27750> - Acessado em 27 de abr. de 2020.

_____. Sigam-me os bons: apuros e aflições nos enfrentamentos ao regime da heteronormatividade no espaço escolar. *Revista Educ. Pesq.* São Paulo, v. 39, n.1, p.

145- 159, jan./mar 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v39n1/v39n1a10.pdf> - Acessado em 30 de abr. de 2020.

SILVA, Giovani J. da; MEIRELES, Marinelma C. Orgulho e preconceito no Ensino de História no Brasil: reflexões sobre currículos, formação docente e livros didáticos. *Crítica Histórica*, n. 15, jul. 2017. Disponível em: <http://www.seer.ufal.br/index.php/criticahistorica/article/view/3539>.

SILVA, Lêda Valéria Alves da; CHAVES, Sílvia Nogueira. Eles, os desgraçados! Ou Manifesto para pensar um currículo amoroso. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v.17, n.4, p. 1648-1664 out./dez. 2019. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/curriculum/article/view/44940> - Acessado em: 25 de abri. 2020.

SILVA, Luciano Ferreira. *Mind the gap: processos de construção e manutenção das masculinidades e distanciamentos no desempenho escolar de meninos e meninas*. 2012. 178p. Dissertação (mestrado em Educação)– Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte, Autêntica, 2007.

_____. Apresentação. In: GOODSON, Ivor F. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

SOHN, Anne-Marie. El cuerpo sexuado. In: CORBIN, Alain et al. *Historia del Cuerpo – Vol. III – Las mutaciones de la mirada del siglo XX*. Madrid: Taurus historia, 2006.

SOIHET, Rachel; PEDRO, Joana Maria. A emergência da pesquisa da história das mulheres e das relações de gênero. *Rev. Bras. Hist.*, v. 27, n. 54, p. 281-300, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbh/v27n54/a15v2754.pdf> - Acessado em 30 de abr. de 2020.

VEIGA-NETO, Alfredo. Currículo e cotidiano escolar: novos desafios. In: GARCIA, Regina Leite (org.). *Diálogos cotidianos*. Petrópolis, RJ: FAPERJ, 2010.

_____. Currículo e exclusão social. In: CANEN, Ana; MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa (orgs.). *Ênfases e Omissões no currículo*. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VERGUEIRO, Viviane. *Por inflexões decoloniais de corpos e identidades de gênero inconformes: uma análise autoetnográfica da cisgeneridade como normatividade*. 2016. 244p. (Dissertação de mestrado) - Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

VIANNA, Cláudia, UNBEHAUM, Sandra. Contribuições da produção acadêmica sobre gênero nas políticas educacionais: elementos para repensar a agenda. In CARREIRA, Denise...[et al] *Gênero e Educação: fortalecendo uma agenda para políticas educacionais*. São Paulo: Ação Educativa, Cladem, Ecos, Geledés, Fundação Carlos Chagas, 2016.

WOLFF, Cristina Scheibe; SALDANHA, Rafael Araújo. Gênero, sexo, sexualidades
Categorias do debate contemporâneo. *Revista Retratos da escola*, v.9, n° 16 (2015).
Disponível em: <http://retratosdaescola>.

APÊNDICES

Apêndice 1: TERMOS DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO INSTITUCIONAL

A Coletivo TRANSEMEM, localizada na rua R. Cel. Vicente, 281 - Centro Histórico, Porto Alegre - RS, através do presente termo dá seu consentimento institucional para que a pesquisadora Priscila Spindler Corrêa Nunes possa realizar em suas dependências a pesquisa *Gênero e sexualidade nas aulas de História: Composições para um ensino antinormativo*. A realização da pesquisa envolve observar as aulas de História, acompanhar reuniões e conversar com professores do coletivo. Também pretende entrevistar alunos que estejam dispostos a conversar, com os devidos termos assinados. As ações de pesquisa serão sempre anunciadas antecipadamente pela pesquisadora, em especial sua circulação nos ambientes do TRANSEMEM. Ao final da pesquisa a pesquisadora se compromete a realizar uma atividade de contrapartida, compartilhando os resultados de sua pesquisa com a equipe, em ação a ser combinada em comum acordo.

Porto Alegre, 20 de agosto de 2019.

Assinatura do representante do Coletivo TRANSEMEM:

Assinatura do professor Orientador:

Orientador Prof. Dr. Fernando Seffner

Fone: 51 99114 6351

Assinatura da pesquisadora:

Pesquisadora Prof. Priscila Spindler Corrêa Nunes

Fone: 51 999240044

Data: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa *Gênero e sexualidade nas aulas de História: Composições para um ensino antinormativo*, que tem como objetivo a proposta de um novo currículo para o ensino de história, um currículo *queer*, para desconstruir binarismos de gênero e sexualidade nas aulas de História. Para que a escola seja um ambiente em que as/os alunas/os *trans* possam estar sem que isso seja um sofrimento. E, da mesma forma, para que alunos/as cis saibam que existem outras representações de feminilidades e masculinidades, convivendo de maneira pacífica com seus demais colegas, além de permitir que todos/as os/as estudantes sintam-se pertencentes e representados/as nas aulas. Para a realização desta pesquisa serão realizadas entrevistas, que consistem em conversas informais, com um roteiro. Estas serão gravadas, para maior fidedignidade das informações, e posteriormente transcritas e analisadas.

Este estudo não apresenta risco ao participante e todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais, e em nenhum momento será divulgado o nome do pesquisado ou outros detalhes que possam implicar no reconhecimento do pesquisado ou sua rede de relações. Os resultados agregados serão utilizados para fins acadêmicos e podem ser publicados em revistas científicas e congressos acadêmicos. É importante lembrar que você tem liberdade de recusar-se a participar e também de recusar-se a continuar participando a qualquer momento da entrevista, sem qualquer prejuízo.

Li e entendi este formulário de consentimento livre e esclarecido. Todas as minhas dúvidas foram esclarecidas. Decidi participar deste estudo voluntariamente.

Assinatura do sujeito da pesquisa:

Assinatura do professor Orientador:

Orientador Prof. Dr. Fernando Seffner

Fone: 51 99114 6351

Assinatura da pesquisadora:

Pesquisadora Prof. Priscila Spindler Corrêa Nunes

Fone: 51 999240044

Data: _____

Apêndice 2: Questionário com es/as/os alunes/as/os do TransENEM:



INSTITUTO DE FILOSOFIA E CIÊNCIAS HUMANAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA
Pesquisa: *Gênero e sexualidade nas aulas de História: Composições para um ensino antinormativo.*

Nome Social: _____

Idade: _____

Identidade de gênero: _____

Orientação sexual: _____

Bairro onde mora: _____

Cidade: _____

Está na escola regular? _____

Objetivo no TransENEM:

Conte duas cenas ou memórias que você lembra da escola (pode ser do ensino fundamental ou médio).

Como era ou é o seu ambiente escolar na escola regular?

Como foi o acolhimento dos professores com você?

Como eram as aulas de história? Você se sentia representado? Como integrante da história? Por quê?

As aulas de História do TransENEM são muito diferentes das aulas da escola onde você estuda?

Gostaria de comentar mais alguma coisa sobre sua trajetória escolar que não foi apontada acima?

Muito obrigada por sua participação.

Priscila.

ANEXOS

Anexo 1: Materiais distribuídos no TransENEM na Formação de Professores

Contribuições à Assembleia Formativa de Agosto/2019

Nós, os voluntários

Alef de Oliveira Lima¹

Temos, por sermos como somos, alguma vontade que desconhecemos saber. Mas, nossas ações, como sugerem o termo 'voluntário' não estão destituídas de interesse. Todo o voluntário é voluptuoso de sua volição. Apesar do tom coletivo, gostaria de por nesse texto uma perspectiva mais pessoal – escrevo em termos sociais apenas para poder escrever melhor. Dentro do TRANSENEM essa dimensão social e a própria ideia de Coletivo são pontos nevrálgicos que vale o esforço de desnaturalização. Todas as ações que estruturam a proposta educativa desse corpo de pessoas, que passaram a se reunir, se conhecer e criar alguma coisa que não apenas a estranheza do encontro, é formada por voluntários. Parece-me, que a palavra 'voluntário' nos retira alguma coisa de particular e conduz a uma imagem difundida socialmente de universalidade.

Como se por sermos voluntários fôssemos sujeitos desracializados, sem sotaques, sem olhares e mãos marcados por condições socioeconômicas ou inclinações políticas mais ou menos radicais, como se a supressão de uma individualidade fosse necessária a ascensão de uma pessoa despersonalizada – isso, seria, o voluntário. Não é assim, se dissolver num imaginário etéreo de abnegação e doação de si, impossibilita que enxerguemos nosso papel social. Precisamos dizer e mostrar que temos idiosincrasias, essas, tão importantes que delineiam efeitos sobre o que praticamos e falamos praticar. Começemos por uma descrição simples: quantos de nós são brancos, oriundos de família cujo pai ou mãe completou o ciclo da educação básica? Vamos mais adiante: quantos de nós completaram esse mesmo ciclo, e está ou esteve vinculado a uma universidade pública? Mais um pouco: o que desejamos ao agir quando efetivamente não estamos sendo pagos? Quais vontades satisfazemos ao fazer parte desse Coletivo?

Porque essas perguntas são importantes? Pela razão de condensar um certo perfil provisório que diz mais do que supomos sobre as lógicas de acesso e representatividade no campo no Ensino Superior no Brasil – em resumo: Quem, entre nós, se consideraria um herdeiro (em termos bourdieusianos)? Afinal, uma 'psicanálise' dos voluntários revela uma camuflagem social sobre relações de poder há muito adormecidas ou nos mostra a heterogeneidade de sujeitos em que a vida se vê impelida para transformar a herança em

¹ Doutorando em Antropologia Social no PPGAS/UFRGS.

espólios coletivo? O que pretendemos ao sermos voluntários é degustar de uma desculpabilização política ou é o dessabido que não entendemos, mas nos molda o desejo em direção ao Outro? Procurarmos as alteridades que a rigor gostaríamos de espelhar em nossas identidades. Os voluntários podem bem ser apenas isso, sujeitos inclinados ao Outro, em certo sentido e talvez somente nessa direção seu cerne seja altruísta.

Mesmo que nossas individualidades estejam sendo mobilizadas frente a uma articulação coletiva das vontades por transformação social, presentes nas ideias que defendemos, como supor o desinteresse? A julgar pelo tom do texto, o leitor deve saber onde quero chegar. Exatamente! Para pensar e problematizar o TRANSENEM como lugar do voluntariado gostaria de saber quem são e o que desejam seus integrantes. Bourdieu (1996) nos fala na impossibilidade de um ato desinteressado pelo simples fato de que nenhuma ação é imune aos interesses, tais quais, mais ou menos, inconscientes eles o forem. Para os licenciados, o Coletivo proporciona um campo de prática profissional, com relativa autonomia e uma boa inserção enquanto projeto de extensão dentro do IFRS/Centro. A experimentação do trabalho docente e a oportunidade de desenvolver habilidades parece ser algo chamativo, assim também é possível nas questões relacionadas as outras áreas de atenção, que estão implicadas: Psicologia, Assistência Social, Pedagogia, Comunicação Social, etc.

Seria apenas essa aprendizagem da prática que justificaria nosso interesse? Penso que não, pois, no rigor de uma reflexão mais intimista com nossas vontades, confundidas no ato coletivo do voluntariado, temos que considerar um outro tanto de relações, de potencialidades, de sentimentos. Talvez um exemplo seja bom para pensar. No de julho do corrente ano, ocorreu a Reunião de Antropologia do Mercosul (XIII RAM), aqui, em Porto Alegre/RS, cujo tema foi *Antropologias do sul*. Um congresso de antropologia sempre foi algo muito estranho para mim (como um doutorando negro) – antropólogos gostam de se considerarem os “guardiões da diversidade”. Mas, se você leitor, tiver a oportunidade de ir conhecer uma dessas reuniões irá reparar como apenas homens e mulheres brancas, jovens e “alternativos” detêm o uso das palavras. De relance se pode ver que mesmo na antropologia, o quanto a diversidade é tão somente um termo esvaziado de diferença.

Entretanto, algo aconteceu na RAM deste ano, vi Pessoas negras por toda a parte, muitas, tantas quantas fosse possível imaginar. O que demonstra a efetividade de se fazer, como no caso da Lei sobre Ações Afirmativas, com a que diversidade seja um parâmetro para a construção de novas formas de habitar espaços institucionais convencionalmente hostis à diferença. O TRANSENEM, traduz essa prerrogativa, por isso enquanto voluntário, lanço

mão do que aprendi na RAM para pensar e reexaminar que tipo de diversidades nosso ato de se voluntariar pode produzir. Escrevo sobre esse assunto porque no Grupo de Trabalho (GT) que participei, acerca de etnografias em contextos pedagógicos, após minha apresentação sobre a escolarização de Pessoas Trans, os coordenadores do GT e outros participantes, me fizeram perguntas, realmente interessantes, e que nesse momento devolvo ao Coletivo.

A primeira foi de um professor e antropólogo negro de São Paulo, que trabalhava com história e cultura afro-brasileira e indígena dentro dos cursos de pedagogia. Ele, tinha um cabelo crespo, estatura mediana, usava óculos de lentes grossas e sempre estava de terno cinza, nos três dias do GT. Ele me olha, levanta um pouco os olhos enquanto os óculos caíam na ponta do nariz, ele diz: *Porque apenas os Sujeitos Trans são marcados, dignos e dignas de aparecerem como diferentes? Ele diz mais, cita Franz Fanon e depois continua: não é necessário marcar também a partir da diferença esse sujeito universal?* Com essa pergunta que já me tirou do lugar comum da reflexão que produzia, sou agora inquirido pela comentadora do GT. Calmamente, se põe como antropóloga, uma paranaense, branca de olhos verdes, e faz questões gerais, mais que tangenciam substancialmente minha proposta de pesquisa. Ela, diz: *Veja bem, qual é o lugar da diversidade e por onde ela entra em instituições como os Institutos Federais? Como podemos construir a diferença enquanto uma problemática pedagógica?*

Ambas as colocações me fazem um desafio para ponderar o que fazemos e propomos com a diversidade e a diferença dentro do Coletivo, se não questionamos aspectos como: branquitude, privilégios sociais, racismo estrutural e representatividade? Porém, vale a pena narrar a última e mais importante das perguntas, na minha opinião. Ela veio da coordenadora do GT que de frente ao local que estava sentado anotando as ponderações, fala: *Qual o lugar dos professores cis (da cisgeneridade) na escolarização de Pessoas Trans?* Ora, é isso, não é? Qual sentido de voluntários cis, mulheres, homens, gays ou bi, heteros, brancos/as, negros/as, lésbicas, em atuar no campo da escolarização de Pessoas Trans? Veja-se que não é pensar que genuinamente não preexistia uma afinidade de pautas e perspectivas sociais entre todos. O que quero trazer ao debate coletivo é: *como essa relação acontece?* Nos últimos meses, a questão do nome e do pronome de tratamento causou pequenas discussões, resolvidas, é claro, mas eu, enquanto etnógrafo devolvo a dúvida – *porque isso aconteceu?*

Respondo, eu mesmo. Isso aconteceu porque somos cis, portanto, a diversidade de sexualidades que temos, não está sendo suficientemente tensionada pela realidade do contato e experiência de convivência com Pessoas Trans. Não discutimos, como pessoas incluídas em um sistema sexo-gênero (MONCAU, 2018): o que significa está presente em regimes de

parceria e por vezes, no caso da docência, em assimetria de poder, com sujeitos cuja a experiência de singularidade ignoramos? Parece extremo dizer que ignoramos, mas, perceba, que se não dominamos uma experiência que passa pelo corpo do sujeito Trans, de fato, nós estamos alheios a ela. Como ela nos toca? O que sentimos? Ou na proposta da antropóloga francesa Jeanne Favret-Saada (2005) de que maneira essa relação de identificação e não-identificação nos afeta intimamente? Somos ou não afetados pela singularidade desse colega docente que é Trans, desse aluno, dessa pessoa que vemos passar na rua de mãos dadas com outra? Se isso não nos afeta porque estamos fazendo o TRANSENEM e nos voluntariando na causa de uma diversidade que não nos torna mais diversificados e diversificadas, e, portanto, e infelizmente, não pluraliza nosso modo de sentir o mundo? Procure você também essa alteridade desconhecida do motivo de ser voluntário.

Referências

FAVRET-SAADA, Jeanne. “**Ser Afetado**”. Tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de Campo**, n. 13, p. 155-161, 2005.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papius, 1996.

MONCAU, Gabriela. **Sistema sexo-gênero - Gayle Rubin**. In: *Enciclopédia de Antropologia*. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia. Disponível em: <<http://ea.fflch.usp.br/conceito/sistema-sexo-genero-gayle-rubin>>. 2018.

Didática & Sensibilidade: contribuições à Assembleia Formativa do TRANSEMEM de 04 de agosto de 2018¹

Algo difícil que se coloca a todo o/a professor/a e que emerge de maneira específica na sua prática é a didática. Por vezes, parece que qualquer docente, tal como se exige ao ofício: é um/a mestre/a em didática – afinal sua ação se destina, no limite, ela se resume ao “saber ensinar”². Na realidade penso de maneira menos generalizante: acredito que o teor pedagógico do ato de ensinar processos de aprendizagens pode ser lido enquanto um modo dos/as professores/as se fazerem presentes em sala. Portanto, a didática também é um construto singular experimentado sobre a prática de cada docente³.

Quando iniciei minha licenciatura pela Universidade Federal do Ceará, acreditava piamente que *as artes de ensinar* as quais se resumia o procedimento didático tinham somente uma *razão instrumental*. Triste engano. A didática é antes a abertura a reflexão conscientemente responsável do docente sobre as maneiras, jeitos, expressões, performances, saberes e habilidades voltados para o “despertar” de uma aprendizagem. Assim, a razão didática, quanto mais eficiente ela é, mais sensível e suave se torna. É evidente que essa proposição não pode ser tomada, ao fundo, como um receituário – cada professor que “desinstrumentalize” sua docência. Mas, desinstrumentalizar não é pensar que por milagre, magia ou encantamento; sua aula irá render maravilhosamente. Antes, é se tornar atento a constante negociação entre os/as estudantes, sua performance, a aula e os objetivos concernentes ao ato do ensino. A didática é uma negociação, e a partir dela o docente expõe a aula enquanto uma forma de construir sua autoridade.

Reconhecer que as circunstâncias da aula são, em princípio, permeadas por relações assimétricas de poder é necessário a todo e qualquer docente. A autoridade, por acaso, é um atributo do poder; e no caso da docência, ela é o próprio fundamento que permite a existência dos professores simbolicamente falando. Entretanto, a autoridade é cambiada moralmente com os estudantes, pois são eles que transformam a aula e demandam a constante “reconstrução”

¹Alef de Oliveira Lima (Licenciado em Ciências Sociais, Mestre e Doutorando em Antropologia Social) – aleflimaufgs@gmail.com

²No étimo a palavra didática está relacionada ao termo grego *didaktiké* (técnica/ensino). Somente no século XVII é atribuída a ela um sentido intrinsecamente pedagógico, é Iohannis Amos Comenius (1592-1670) escritor e cientista nascido na Morávia, atual República Tcheca, quem atribuiu o seu significado moderno. Na biografia desse inusitado professor e pastor, compõe-se a luta contra a intolerância religiosa, alunos notáveis como Jean-Jacques Rousseau, John Locke e J. H. Pestalozzi. Seu texto sistematizador de suas principais proposições e princípios pedagógicos está localizado na obra *Didactica Magna*.

³Libâneo (1990) chega a definir a didática como um dos ramos da pedagogia, orientado para a produção de conhecimentos objetivos sobre como ensinar, as condições do aprender e as maneiras de estimular as aprendizagens.

bel hooks

~~dos planejamentos.~~ A disposição em negociar e explicitar a relação de poder, desigual pela violência simbólica que constitui a convencionalidade da aula, é o que caracteriza a autoridade. Ela também tem por função, dirimir o quanto for necessário o exercício “bruto” do puro poder da situação da aula. Em resumo, a autoridade é o fundo relacional da regência, mas ela é instável e constantemente refeita.

Como antropólogo me dedico a tensionar a aula ritualmente: um local específico, um certo *script* de dizeres: “Bom dia Brasil. Boa tarde Itália”⁴; uma certa disposição de cadeiras, em roda, em fila indiana, etc.; um certo roteiro de questões, uma forma de falar condicionada a institucionalidade do evento da aula. Outra coisa que se impõe a todo o ritual é que ele, apesar de todas as suas convencionalidades é criativamente elaborado – a autoridade não foge à regra. Em razão, didática e autoridade são formas rituais. Quando um aluno se interessa mais pelo celular do que pela aula, seu corpo fala: os olhos na tela, os pés em cálido balanço, e a voz do professor em seu ouvido, cada vez mais longínqua. Ao invés de cruamente chamar sua atenção, porque não responder a sua “suposta” displicência com o acolhimento de sua demanda? Se apresente a ele ou ela como professor/a e não como um impositor; faça um movimento de interação, o coloque de volta na construção coletiva da aula. O indague sobre suas demandas e faça com que a demanda se transforme em interação – quer dizer, aos professores cabe didatizar sua forma de agir em sala⁵.

No coletivo TRANSENEM a questão que se coloca a suposição de toda a displicência é um histórico de fragmentação da escolarização; dificuldades “típicas” aos conteúdos “normativos” da escola – aos quais a maioria apreende apenas “razoavelmente”⁶; a um conjunto de efeitos vivenciados singularmente em termos de homonização; corporeidade e subjetividade. *Todos esses aspectos que particularizam os sujeitos protagonistas do TRANSENEM, e fazem emergir a necessidade de uma didática atenta a diferença – por isso, voltada a uma ética da diversidade*⁷. Atenta por que sensível ao que a diferença produz como algo inerente a qualquer sala de aula, ética e diversa, porque não visa obstruir uma aprendizagem por medo de “perder o controle da sala” e sim, fazer com os docentes estejam dispostos a evocar os/as estudantes mais do que reclamar deles.

⁴ Bambola Star (2018/Facebook).

⁵ No campo educacional a didática não se restringe a uma teoria do “bem ensinar”, mas amplia-se em uma teorização dos processos de aprendizagem nos contextos escolares (LIBÂNEO, 2004). Em especial, o modo em que a docência os ensaja conscientemente.

⁶ Algo que não é necessariamente típico a esse público, mas que é somatizado a outros dissabores pesados corporal e subjetivamente em uma escolarização que penso ser inteligível como conflitiva.

⁷ Ler: CANDAU, Vera Maria; KOFF, Adélia Maria Nehme *Simão e. Conversas com... Sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27 n. 95, p. 471-493, 2006. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>> . Acesso em 22 de julho de 2018.

A didática é menos uma moralização das metodologias e técnicas de ensino-aprendizagem e mais uma proposta ética-epistemológica sobre as posturas (*um saber-agir dos/as docentes em sala*). Uma coisa que talvez deixe dúvida é pensar que a didática objetiva sempre a eficiência – a ação docente didaticamente orientada é estruturada em uma forma habilidosa de lidar com as adversidades da aula, é, por excelência, aquilo que torna o saber professoral da ordem de uma técnica artesanal e emocionalmente vinculada a sua capacidade de se deixar afetar por “seus” discentes em suas múltiplas realidades e possibilidades de aprendizagem e aproximação⁸. Aqui vale a pena discutir que a didática se liga, de maneira quase inesperada, ao que se entende como a “essência” da prática pedagógica, o trunfo da profissionalidade docente⁹ – a didática se caracteriza pelo misto entre a disposição a “fazer acontecer um processo de aprendizagem” e a frustração em perceber que ele nunca se realiza plenamente.

Freud (1980 [1927]) considerava que existia três profissões impossíveis: governar, psicanalisar (curar) e educar. Sua ideia era que como esses ofícios demandavam uma ação de reciprocidade que envolvia conjurar muitos “desejos” – e na extensão, interesses diversos; elas nunca realizam a totalidade de sua intenção. Muitos professores talvez percebam tarde demais que seu ensino nunca será completo, integral e que seus atos jamais resultaram numa apreensão total e vitalícia dos conhecimentos e competências que ele objetiva “transpassar”. O efeito dessa percepção tardia é uma angústia e uma forte cobrança que mistura vergonha e arrependimentos. Querer melhorar a prática é uma coisa; se autoboicotar é outra. Freud também dizia que apesar de impossível esses ofícios não eram impraticáveis.

Assim, praticar dentro da potência do possível já instaura uma forma consciente sobre o que fazemos. Seja quem ou além, já está contido em nossas possibilidades de suficiência. No mais, é preciso entender que *ação didática é própria de um ato de troca*. Os sujeitos capturam o que é julgam necessário da aula, às vezes se esquecem, em um momento de tensão recordam, quando em dúvida questionam se aprenderam verdadeiramente; e assim, continuam aproveitando e reaproveitando aquela aula do dia tal, com o professor tal. Perceber que uma

⁸ É comum dentro de um amplo espectro de teorias pedagógicas – ou no limiar de uma de uma evolução histórica da didática enquanto disciplina vinculada a pedagogia, supor que a prática didática visa um processo de transmissão-assimilação de conhecimentos, histórica e culturalmente produzidos pela humanidade. Na contemporaneidade, a escolarização apesar de ser um processo “político-normativo”, pode ser tensionada como um direito à aprendizagem em que os/as discentes são o foco primordial do processo de ensino – não são meros receptores de teorias/conteúdos e sim sujeitos de seu aprender. Ver também *o movimento sobre a neurodiversidade*.

⁹ Ver: TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 16 Ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

hora ou outra o/a professor/a se tornará coadjuvante no processo de ensino-aprendizagem é fundamental para a compreensão menos possessiva da própria práxis¹⁰.

Como último ponto de minha exposição gostaria de afirmar que mesmo a didática sendo uma forma técnica de pensar sobre o ato docente (DAMIS, 2010; MASETTO, 1994) em sua dimensão mais prática; tem-se que levar em conta o quanto ela sintetiza uma maneira sensível de posicionamento. Uma sensibilidade ampla: ética e política; simbólica e interativa. A didática, não pode ser sempre imaginada enquanto apenas um recurso de procedimentos operatórios da prática docente – uma didática efetiva, mais efetiva do que aquela destinada aos rendimentos avaliativos; penso em termos de uma didática “sentida” – experienciada na relação ao cotidiano com o corpo discente e com tudo aquilo que compõe os processos de aprendizagem; seja o retraimento de um estudante, a sisudez de uma resposta atravessada; a temura de uma correção ou o medo de não conseguir entender determinado tema. Em geral, a didática pode ser uma mínima demonstração de sensibilidade.

Referências

COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna** (1621-1657). Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. São Paulo: Ebook Digitalizado por eBooksBrasil.com, 2001.

DAMIS, O. T. **Arquitetura da aula: um espaço de relações.** In: DALBEN, S. I. L. F. et al. (org.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho.* Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

FREUD, Sigmund [1927]. **Prefácio à “Juventude Desorientada” de Aichhorn.** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1980, Volume 19.

LIBÂNEO, José Carlos. *A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a Teoria histórico-cultural da Atividade e a contribuição de Vasili Davydov.* **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1990.

MASETTO, M. **Didática: a aula como centro.** São Paulo: FTD, 1994.

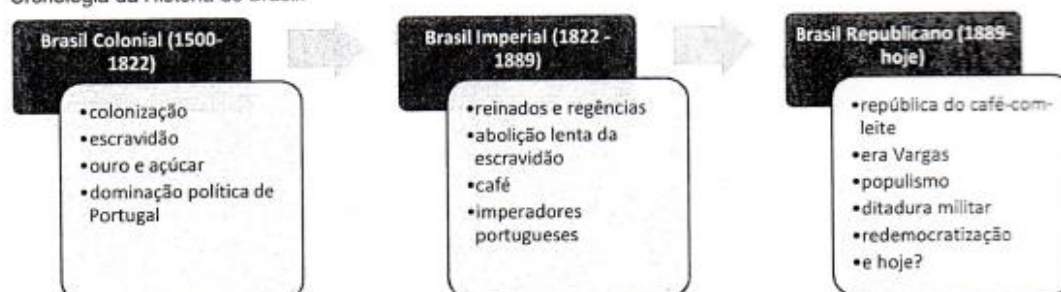
¹⁰ Ver: FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

Anexo 2: Material distribuído para es/as/os alunes/as/os

História TransENEM 2019
 Profa: Alana

O TRABALHO NO BRASIL COLONIAL

Cronologia da História do Brasil:



CARACTERÍSTICAS GERAIS DO MODELO DE COLONIZAÇÃO PORTUGUESA:

Durante os primeiros 30 anos após a chegada dos portugueses ao Brasil, entre 1500 a 1530, ocorreram os primeiros contatos entre os europeus e os habitantes do nosso território, os diversos povos indígenas. Nesse período, os portugueses ainda não tinham interesse em colonizar o território, pois o comércio com as Índias era a sua prioridade, além de que ainda não conheciam com amplitude as novas terras e seus habitantes. Nesse período, a exploração das riquezas naturais foi intensa, em especial do **Pau-Brasil**, madeira de alta qualidade com que eram confeccionados móveis e de que se retirava tinta, muito usada na Europa em tecidos finos. A exploração do Pau-Brasil ocorria através de **feitorias**, ou seja, postos de comércio e armazenamento da madeira que seria posteriormente carregada nos navios. A exploração se deu através da **escravização** de alguns povos indígenas ou da ajuda de outros povos, com quem os portugueses realizavam trocas por serviços prestados – o chamado **escambo**, ou seja, o trabalho indígena era remunerado com objetos trazidos da Europa e desconhecidos para os nativos, como espelhos, jóias, vestimentas...

A Coroa portuguesa entregava para a iniciativa privada a exploração do território "descoberto", através das **Capitanias Hereditárias** – faixas de terras doadas a pessoas com posses e capacidade para governá-las e ocupá-las. Das 14 capitanias, apenas duas prosperaram (Pernabuco e São Vicente), pois as terras eram muito extensas e os donos das capitanias viviam em conflito com indígenas. Então, Portugal mudou a forma de administrar as possessões ultramarinas, a partir da instalação dos **Governos Gerais**, uma tentativa de centralizar a administração do Brasil. No nível local, havia as chamadas **Câmaras Municipais**, geridas pelos "**homens bons**", que eram os primeiros colonizadores e seus descendentes, donos de terras e de engenhos, católicos e brancos. Nas Câmaras eram decididos os assuntos do cotidiano, como a cobrança de impostos locais, nomeação de funcionários para cargos de administração, defesa contra os indígenas, abastecimento de água e alimento, controle do comércio, etc., o que dava aos "homens bons" grandes poderes sobre a tomada de decisões que afetavam a vida de todos.

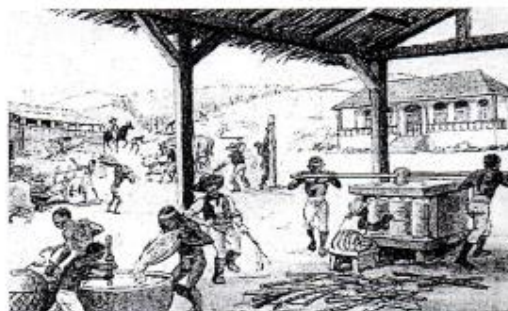
A economia do Brasil colonial foi pensada por Portugal para funcionar no sistema de **Pacto Colonial**, ou seja, a **colônia** (Brasil) deveria se submeter totalmente às exigências da **metrópole** (Portugal), comerciando apenas com Portugal ou países amigos; não poderia produzir manufaturados, tendo que comprá-los apenas de Portugal. O Pacto Colonial serviria para fortalecer a dependência da colônia para com a metrópole, impedindo a criação de indústrias ou a circulação de riquezas do comércio local. Contudo, estudos recentes feitos por historiadores brasileiros demonstram que o pacto colonial não era muito efetivo, graças à figura dos **comerciantes**: muitos deles nascidos em Portugal, os comerciantes movimentavam o mercado colonial através de seus investimentos em vários produtos e negócios (engenhos de açúcar, tráfico de escravos, comércio de loja); os lucros obtidos por eles eram reinvestidos em outros negócios em terras brasileiras, movimentando o mercado interno colonial: venda de gado do sul para a região das Minas, venda de escravizados por todo o território, venda de alimentos e produtos...

ENGENHOS DE AÇÚCAR

A princípio, o maior produto de exportação do Brasil colonial era o **açúcar**, produzido nos **engenhos** com **mão-de-obra** (trabalhadores) escravizada: primeiramente dos indígenas e depois dos africanos. A estrutura agrícola que garantia uma enorme produção do açúcar e seus derivados (melaço, aguardente) é a **Plantation**, que também foi aplicada nas Ilhas do Caribe e nos Estados Unidos, e que se estruturava através do **latifúndio** (grandes extensões de terras para o plantio, que pertenciam a poucos homens e suas famílias, doadas pelo governo português e invadidas, sem consideração por seus habitantes originais), da **monocultura** (o foco em um só produto) e do **trabalho escravo** (um grande número de trabalhadores por um "gasto" muito baixo dos senhores de engenho, ocasionando em maiores lucros).

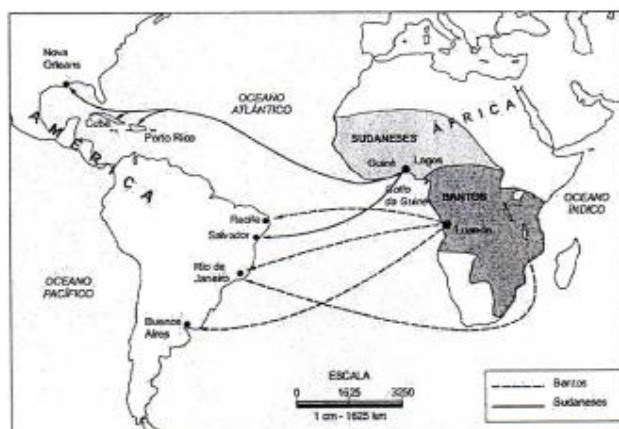
A estrutura do **engenho**, esse grande latifúndio, era composta por: **casa-grande** (local onde viviam o senhor de engenho e sua família); **senzala** (moradia dos escravos); **capela** (onde se realizavam reuniões sociais e religiosas) e **engenho** (local em que o açúcar era produzido). O trabalho braçal era realizado por escravos, enquanto que os senhores de engenho fiscalizavam o trabalho, repassavam a comerciantes o produto final e participavam das Câmaras municipais, por serem "homens bons".

A "sociedade do açúcar" era **patriarcal** (domínio total do chefe de família, senhor de engenho e "homem bom", cujas riquezas eram passadas de pai para filho), **conservadora** (seguia à risca normas sociais e religiosas cristãs e escravizava seres humanos) e **exclusivista** (apenas os "homens bons" eram considerados **CIDADÃOS**, podendo votar e decidir por todos os outros, monopolizando o poder). Além do açúcar, havia a produção de frutas e vegetais locais, plantação de tabaco e algodão, e a pecuária, uma das atividades mais importantes economicamente até hoje.



TRÁFICO DE ESCRAVIZADOS AFRICANOS

No princípio, a mão-de-obra utilizada no processo de exploração do território foi a indígena. Em 1570 a Coroa portuguesa criou leis e incentivos para a substituição da escravidão indígena pela africana. A Igreja defendia que os indígenas tinham alma e que por isso podiam ser salvos, enquanto que os negros não teriam alma e, assim, poderiam ser escravizados. O **tráfico negroiro africano** era extremamente **lucrativo** para os traficantes, para a Coroa portuguesa e para a Igreja. O governo cobrava "direitos de entrada" (impostos) sobre cada ser humano escravizado que adentrava o território brasileiro, além de algumas taxas no traslado deles pelo território (tráfico intra-americano).



Fonte: Manoel Maurício de Albuquerque et al. Atlas histórico escolar. 8.ed. Rio de Janeiro: MEC, 1991.

O tráfico e a escravidão basearam-se na violência, no lucro, no estupro e na desumanidade; o trabalho forçado e compulsório não era pago e as condições de vida eram péssimas, mesmo que, na época, a escravidão fosse legalizada. Estima-se que entre 1550 a 1855, chegaram ao Brasil aproximadamente **6 milhões** de seres humanos escravizados, a maioria nos portos de **Salvador** (para o trabalho nos engenhos de açúcar do nordeste) e no **Rio de Janeiro** (para o trabalho nas Minas e no interior da América portuguesa).

Os seres humanos escravizados eram trazidos da África nos **navios negreiros**, também chamados de **tumbeiros**, em uma travessia difícil: péssimas condições de

higiene, maus tratos, alimentação ruim. As pessoas eram abarrotadas nos porões do navio, havendo pouco espaço para cada um. Muitos faleciam no decorrer da viagem – mas o lucro era tão imenso que algumas mortes não acarretariam em perdas significativas para os traficantes. A maioria dos escravizados advinham de três grupos: **Sudaneses**, vindos da Nigéria e Costa do Ouro; **Bantos**, vindos de Angola, Congo e Moçambique; e **Malês**, vindos do Sudão e seguidores do Islã.

Houve muitas formas de **resistência** por parte dos africanos e seus descendentes brasileiros à escravidão: fugas, revoltas organizadas, sabotagem em plantações, assassinato dos senhores, até mesmo a prática de suicídio como forma de escapar da escravidão. Os negros que fugiam, quando não eram recapturados por **capitães-do-mato** (forças armadas contratadas por senhores para capturar escravos fugidos), formavam os chamados **quilombos**, agrupamentos de escravos que procuravam viver em liberdade e em comunidade. O mais importante quilombo da história foi o de **Palmares**, em Alagoas, formado por negros que fugiram dos engenhos durante a invasão holandesa em Pernambuco. Cerca de 20 mil pessoas, incluindo indígenas e até mesmo brancos pobres viviam por lá, com uma organização agrícola autossuficiente e com comércio com vilas e cidades próximas. Palmares sobreviveu por mais de 60 anos até que foi destruído em 1694 por bandeirantes. Seus líderes foram **Zumbi** e **Dandara** – ele morto na destruição do quilombo, e ela se suicidou para não voltar à condição de escrava. A morte de Zumbi em **20 de novembro** foi



ressignificada: esse dia passou a ser o **dia da Consciência Negra** e **dia nacional da luta contra o racismo**. Alguns quilombos existem até os dias de hoje, e sua população, majoritariamente negra e descendente de escravizados, luta pelo reconhecimento de seu espaço geográfico, histórico e cultural (ex: em Porto Alegre, há o **Quilombo Areal da Baronesa**, na Av. Luiz Guararã, bairro Menino Deus).

A resistência na cultura negra: para resistir e assim existir, a preservação da cultura através da manutenção de costumes e hábitos da África era essencial. O culto aos antepassados e às entidades religiosas tribais ligadas às forças da natureza ou do grupo étnico a que pertenciam hoje se materializam na **Umbanda** e no **Candomblé**. Os **orixás**, por exemplo, surgiram da mescla cultural de elementos africanos e católicos; essas entidades eram cultuadas nas senzalas nos mesmos dias de festas de santos católicos. Além disso, há também a **capoeira**, mescla de dança e luta que foi uma forma de perpetuar a cultura negra até os dias de hoje.

POVOS INDÍGENAS: OS HABITANTES ORIGINAIS

Os povos indígenas que habitavam essas terras antes dos europeus chegarem eram divididos em diversas tribos; estima-se que havia 6 milhões de habitantes com 1200 línguas diferentes sendo faladas. Os três principais troncos linguísticos eram o **Tupi**, o **Macro-Jê** e o **Aruaque**. Os tupi-guarani formavam o maior grupo indígena do país, habitando basicamente toda a área litorânea; acreditavam e procuravam a chamada **terra sem mal**, local em que viveriam para sempre jovens e em abundância. A organização dos nativos brasileiros se dava geralmente na forma de **tribos**, formadas por pessoas que possuíam as mesmas crenças, línguas e costumes. Algumas tribos eram nômades, enquanto que outras praticavam a agricultura de **coivara** (a floresta é derrubada e a vegetação queimada para a preparação da terra, o que ocasiona em desgaste do solo com o passar do tempo).

Já na chegada dos primeiros europeus no Brasil, **Pero Vaz de Caminha**, cronista enviado pela Coroa portuguesa para relatar a viagem, escreve sobre a aparência dos indígenas e sua nudez, ressaltando uma suposta inocência – atributo que justificaria, posteriormente, a dominação: "A pele deles é parda e um pouco avermelhada. Têm rostos e narizes bem feitos. Andam nus, sem cobertura alguma. Nem se preocupam em cobrir ou deixar de cobrir suas vergonhas mais do que se preocupariam em mostrar o rosto. E a esse respeito são bastante inocentes. Ambos traziam o lábio inferior furado e metido nele um osso verdadeiro (...)". Pero Vaz de Caminha em sua carta para a Majestade ainda diz que: "Parece-me gente de tal inocência que, se



nós entendêssemos a sua fala e eles a nossa, eles se tornariam logo cristãos, visto que não aparentam ter nem conhecer crença alguma (...). Isso há de agradar a Nosso Senhor, porque certamente essa gente é boa e de bela simplicidade. E poderá ser facilmente impressa neles qualquer marca que lhes quiserem dar, já que Nosso Senhor lhes deu bons corpos e bons rostos, como a bons homens.", já deixando evidente que considerava os indígenas uma tábula rasa em que as crenças e hábitos dos europeus poderiam ser impressos.

Os **viajantes** que chegavam ao Brasil em busca de conhecimentos para suas nações de origem ou simplesmente pela aventura de entrar em terras novas e desconhecidas também escreviam sobre os nativos, com uma visão bastante **estereotipada**, atribuindo a eles características como: preguiça (apenas porque os indígenas possuíam um ritmo de trabalho diferente do europeu, respeitando os ciclos da natureza e reservando tempo para o "ócio", ou seja, para o descanso e para a convivência com os amigos e familiares), inocência (muitas vezes por não saberem a língua dos europeus – mas como saberiam, afinal? – e por serem bons anfitriões com os desconhecidos) e canibalismo (para as tribos não tão amigáveis com o invasor; algumas tinham o costume de capturar os guerreiros inimigos e ingerir partes do seu corpo por acreditarem que, assim, conseguiriam obter a coragem e honra do inimigo derrotado). A visão estereotipada do indígena, que parte do desconhecimento de sua cultura e modo de vida e do preconceito com quem pensa e vive de forma diferente, infelizmente persiste até hoje.

Os indígenas foram **escravizados** desde os primórdios da colonização, para a coleta de pau-brasil, até o século XVII, quando a Coroa portuguesa opta pela escravização de africanos. Isso ocorre porque: **1** – muitas tribos indígenas resistiram à escravidão, lutando contra os invasores; **2** – muitos indígenas faleceram com os trabalhos forçados e com doenças trazidas pelos europeus, as quais seus corpos não estavam acostumados, acarretando em verdadeiro genocídio dos povos indígenas; **3** – houve pressão da Igreja Católica, que pretendia "salvar" as almas dos indígenas através do batismo e cooptando seus corpos para trabalhos para a Igreja (ver a seguir), sendo a exceção a chamada Guerra Justa, que permitia a escravização dos indígenas que lutassem contra os portugueses ou que os atacassem; **4** – e, por fim, que o tráfico transatlântico de escravizados seria muito mais lucrativo.

INTERIORIZAÇÃO DO BRASIL: JESUÍTAS, BANDEIRANTES E OURO

JESUÍTAS: os padres jesuítas foram fundamentais no processo de ocupação do território brasileiro, através da criação das **Missões** no nordeste e no sul do país. As Missões eram agrupamentos controlados e dirigidos por padres jesuítas e contavam com o trabalho dos indígenas, que eram batizados e catequizados. Nas Missões, os indígenas eram os responsáveis pela agricultura, pecuária e artesanato, que garantiam uma boa renda para a Igreja. Graças ao trabalho desses indígenas, que eram pagos com alimentação, os jesuítas enriqueceram e conquistaram grandes porções de terras para a Igreja Católica. A **catequização**, atrelada ao trabalho e ao isolamento dentro das missões, fez com que muitos povos indígenas sofressem com a **aculturação**, ou seja, fossem impossibilitados de viver suas tradições até que fossem quase completamente apagadas. Houve, contudo, **resistência** por parte desses nativos: fugas, lutas e suicídios ocorriam, bem como organizações que se utilizavam da palavra escrita (aprendida com os padres) para registrar a cultura e impedir que ela desaparecesse. As Missões Jesuítas sofriam constantes ataques dos bandeirantes paulistas, que buscavam apresar os indígenas para utilizá-los como mão-de-obra barata.

ENTRADAS E BANDEIRAS: expedições militares que tinham como finalidade explorar o interior do Brasil em busca de riquezas, em especial metais preciosos, aprisionando quaisquer indígenas que encontrassem em seu caminho para utilizá-los em fazendas como mão-de-obra ou vendê-los para engenhos do nordeste. As **Entradas** eram expedições oficiais organizadas pelo governo, enquanto que as **Bandeiras** eram feitas pela população civil, em sua maioria oriunda de São Paulo, em busca de lucros – pois a capitania de São Paulo era pobre e não recebia tantos incentivos por parte da Coroa como era com o nordeste, por exemplo. Os **Bandeirantes**, então, buscavam encontrar riquezas com as próprias mãos, utilizando-se de violência armada com os nativos e criando vilas no interior do país.

OURO: a descoberta de Ouro nas Minas em 1695 muda a configuração da organização social e econômica do país: o Rio de Janeiro, mais próximo das Minas do que Salvador, na Bahia, passa a ganhar mais importância, tomando-se a capital do Brasil em 1763 em detrimento de Salvador. A extração do ouro era feita com mão-de-obra escravizada; foram criadas taxas para garantir os lucros da Coroa com o ouro, e a fiscalização foi reforçada para evitar contrabandos e furtos (que, mesmo assim, aconteciam). A descoberta do ouro possibilitou a entrada do sul do país nos ciclos comerciais: a região onde hoje é o Rio Grande do Sul fornecia o gado mular, utilizado para o transporte de mercadorias e pessoas até Minas Gerais, além do gado bovino, utilizado para alimentação dos trabalhadores das Minas e dos comerciantes. Isso significou o aumento do **comércio interno** brasileiro e a **urbanização** do interior.

Para refletir até o Enem: Para você, o que significa trabalho? Como eram as formas de trabalho no Brasil colonial? Quais as semelhanças e as diferenças com o que vivemos nos dias de hoje?

Anexo 3: Documentos internos da E.M.E.F. Governador Leonel de Moura Brizola

GESTÃO DO CUIDADO NA ESCOLA: PERSPECTIVAS SOBRE O EU, O OUTRO E O MUNDO

Gabriele Bonotto Silva; Ana Paula Figueiró Willms

CANOAS, 2019.

1. INTRODUÇÃO

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Governador Leonel de Moura Brizola, foi inaugurada em 13 de maio de 2014. A escola foi uma solicitação da comunidade, pois não havia nenhuma escola municipal no bairro São José. Nos anos de 2014, 2015 e 2016 a escola atendeu aos alunos de forma integral, com horário estendido. Nos anos de 2017 e 2018, devido a demanda de alunos, a escola foi tornando-se aos poucos regular. Em 2018, a previsão é que a escola atenda apenas em horário regular, abarcando assim, um maior número de alunos da comunidade escolar.

Apesar da escola caminhar para o ensino regular, continua-se compreendendo o educando como um ser integral. Portanto, considera-se que a escola constrói seu currículo tendo como base a educação integral. Entende-se como educação integral no sentido da formação integral do educando, conceito este inspirado nas abordagens de Anísio Teixeira que preconiza a educação escolar que alcança as áreas mais amplas da cultura, da socialização primária, da preparação para o trabalho e para a cidadania, o que vem de encontro com o conceito deweyano da educação (Cunha, 1994) como um processo contínuo de crescimento e desenvolvimento; uma concepção de educação como vida e descoberta.

A partir da afirmação supracitada, a escola, juntamente com seus educadores, educandos e comunidade escolar, iniciou projetos voltados para formação integral do educando. Estes projetos foram desenvolvidos nos quatro primeiros anos de funcionamento da escola, a saber: Projeto de Mediação de Conflitos, Projeto de Sustentabilidade, Projeto sobre Meio Ambiente, entre outros.

No ano de 2018, a escola iniciou a participação em projetos externos, são eles: Ecoativos, do programa Criança e Consumo, realizado pelo Instituto Alana e Projeto Verde-Azul organizado pela Sulgás. A associação dos dois projetos tornou evidente a necessidade de trabalhar na perspectiva da sustentabilidade e da participação que cada um tem com o cuidado do Planeta.

Ao passo que a escola trabalha com o cuidado do Planeta, envolvendo as turmas de primeiro ao nono ano do Ensino Fundamental, o projeto de mediação de conflitos desempenha um papel importante para docentes, discentes e comunidade escolar. A mediação de conflitos, baseada na comunicação não violenta, permeia todas as ações da Equipe Pedagógica e atinge não apenas os educandos, mas também os educadores, funcionários e pais da escola.

Ao discutir a continuidade dos projetos, e sua importância em uma reunião entre educadores e equipe diretiva, decidiu-se unir os projetos, abordando a perspectiva da Gestão do Cuidado. Percebeu-se que o cuidado entre as relações, o cuidado com o outro apresenta a mesma significância que o cuidado com o planeta. E que a articulação destas perspectivas promove a educação inovadora e emancipatória e valoriza o educando como ser integral.

2. OBJETIVO

Promover a educação inovadora e emancipatória a partir da gestão do cuidado, articulando o eu, o outro e o mundo.

3. PROJETO DE INTERVENÇÃO

O cuidado como pressuposto da gestão se dá por um processo de alterização, uma palavra que remete as noções de alteridade e que tem por significado a condição daquilo que é diferente em nós, ou seja, ele trás como possibilidade de nos tornarmos outro (SOUZA apud SKILIAR 2010). Agir com cuidado exige nos interrogarmos continuamente diante da presença do outro, não só dirigindo a pergunta sobre quem é esse outro, mas recolocando a questão e buscando o sentido sobre o que esse outro me diz, como esse outro me afeta e o quanto afeto ele. Acreditamos em uma escola com espaços heterogêneos, de diversidades culturais, ecológicas de mediações de conflitos possíveis de serem gestada ao assumirmos como o princípio o cuidado, ocupando-se antecipadamente com a acolhida do outro, seu bem estar e proteção.

Ao articular diferentes aspectos da gestão do cuidado, torna-se imprescindível identificar cada subprojeto.

3.1 Projeto Mediação de Conflitos

Esse projeto entendo a escola como espaço de interação, conhecimento, socialização e que por isso não está imune aos conflitos, pois estes fazem parte da natureza humana e devem ser abordados como oportunidades de crescimento e aprendizagem. Ter uma visão pedagógica do conflito é buscar como objetivo: O que quero que meu aluno aprenda com isso? “O foco está no que eles poderão aprender com o ocorrido e não somente com resolveram” (VINHA, 2011, p.271). E assim fazer da situação um ponto de partida, uma ferramenta pedagógica.

Encontramos conflitos nas escolas, pois são espaços privilegiados de troca de opiniões onde se abordam valores, construções de projetos políticos, de direitos humanos, do conviver e da cidadania. Por isso, a comunidade escolar precisa conhecer ferramentas, estratégias e habilidades que possibilitem o seu gerenciamento pacífico. A Mediação de Conflitos, a Assembleia de Alunos, de Pais e Mestres, assim como os Círculos Restaurativos trazem

procedimentos, práticas proativas e habilidades que podem colaborar para uma melhoria na prevenção e na resolução positiva de conflitos em geral.

Segundo Pranis (2001, p.9) “As qualidades para realizar essas tarefas são: Paciência, humildade, aceitação de que todos merecem respeito, disposição para lidar com as incertezas e habilidade para compartilhar responsabilidades.” Portanto a formação de professores estendida a comunidade se faz necessário também para instrumentalizar e apoiar a fim de que todos se sintam preparados para lidar com o conflito mediando com justiça e imparcialidade.

Essas práticas contribuem para um bom desenvolvimento das relações no espaço escolar. São ferramentas simples em recursos, mas profundas nas relações de convivência, pois elas abordam valores sociomoraes importantes aos docentes, discentes e comunidade tais como o respeito a si e ao outro, a empatia, a interconexão, a responsabilidade social e a autodisciplina.

Entre as ferramentas também encontramos a Comunicação não-violenta (CNV). Segundo Rosenberg (2006, p.22) “Quando usamos a CNV para ouvir nossas necessidades mais profundas e as dos outros, percebemos os relacionamentos por meio de um novo enfoque. Criamos assim uma conexão, exercitamos a empatia”.

4. AVALIAÇÃO

A avaliação do projeto será pautada nas mudanças de atitudes e nas ações organizadas em busca da gestão do cuidado. A comprovação da avaliação do projeto será feita a partir da perspectiva da documentação pedagógica, ou seja, as mudanças de atitudes dos educandos, educadores e comunidade escolar será registrada e anexada ao projeto, assim como, as fotos das ações realizadas na escola.

REFERÊNCIAS:

Conflitos na instituição educativa:Perigo ou oportunidade?: Contribuições da psicologia/ Luciene Regina Paulino, Telma Pileggi Vinha, (organizadoras)—Campinas, SP : Mercado das Letras, 2011.—(Coleção Educação e Psicologia em debate)

CUNHA, Luis Antonio Cunha. **A educação e o desenvolvimento social no Brasil**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1994.

ECOATIVOS: disponível em <https://ecoativos.org.br/formacao/>, acesso em 20 de março de 2018.

PRANIS, Kay **Círculos de Justiça Restaurativas e de construção de paz: Guia do facilitador/** por Kay Pranis; tradução : Fátima de Bastiani.[Porto Alegre : Tribunal de Justiça do Rio Grande Do Sul, departamento de artes gráficas], 2011 42p.

ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta : Técnicas para aprimorar os relacionamentos pessoais e profissionais/** Marshall B. Rosenberg : [tradução Mario Vilela].-São Paulo : Ágora 2006

SOUZA, Ana Maria Borges de **Módulo 1: gestão do cuidado e educação biocêntrica/** Ana Maria Borges de Souza, Denise Soares Miguel, Patrícia de Moraes Lima . –Florianópolis : UFSC-CED-Nuvic, 2010. 113 p. : Il. UFSC. Curso de Especialização em A Gestão do Cuidado para uma Escola que Protege.

VERDE-AZUL: disponível em: <http://www.sulgas.rs.gov.br/sulgas/verde-azul>, acesso em 20 maio de 2018.

PROJETO PEDAGÓGICO

Feira de Iniciação Científica temática: Declaração dos Direitos Humanos e Constituição Federal

PROFESSORAS RESPONSÁVEIS: Priscila (História e Estudos Culturais), Marcos (Português), Leticia S. (Geografia e Artes), Gabriele (Matemática), Eliane A. (Ciências Naturais e Matemática), Eliane M. (Educação Física) e Cássia (Inglês).

TURMA(S): Todas dos anos finais.

PERÍODO DURAÇÃO: Todo o ano de 2019. Culminância da primeira etapa: Maio - Feira de Iniciação Científica.

OBJETIVO DO PROJETO: Conhecer os documentos Declaração Universal dos Direitos Humanos e a Constituição Federal, desconstruindo discursos políticos que tratam esses dois documentos com preconceito, gerando conhecimento sobre os mesmos.

JUSTIFICATIVA/SITUAÇÃO PROBLEMA: A constituição brasileira de 1988 é conhecida como a constituição cidadã, pois aborda muitos temas que não tinham sido incluídos em outras constituições, valorizando mais a igualdade entre todas as pessoas, independente de religião, etnia, classe social e etc.. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, escrita em 1948 pós Segunda Guerra Mundial, foi aprovada pela ONU – Organização das Nações Unidas – depois de constatado as atrocidades e tragédias ocorridas no contexto da Segunda Guerra. Há alguns anos, equivocadamente, algumas pautas, como liberdade religiosa e sexual, migrações, opiniões políticas, defesa da democracia, entre outras, foram consideradas como pautas apenas das pessoas que têm posicionamentos políticos de acordo com a Esquerda. O objetivo desse projeto é mostrar que essas pautas são importantes em qualquer país democrático, independente de qual posicionamento político se tenha, os direitos básicos fundamentais devem ser defendidos. Assim, pretendemos criar um clima de defesa da democracia e dos direitos iguais em nossos alunos.

METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:

Cada professor ficará responsável por escolher um tema que esses documentos abordem para trabalhar com os seus alunos. Desenvolvendo esse trabalho da maneira que achar melhor durante o 1º trimestre. A culminância desses trabalhos se dará na Feira de Iniciação Científica, onde os alunos/as apresentarão as suas pesquisas e os trabalhos desenvolvidos ao longo do 1º trimestre.

TRABALHO A SER DESENVOLVIDO:

ARTES:

6º ao 9º: Liberdade e meios de expressão (art. 5 da constituição federal).

EDUCAÇÃO FÍSICA:

6º ao 9º.: Direito ao repouso, lazer e o brincar.

GEOGRAFIA:

6º Ano: Direito Ambiental - Conservação da biosfera e a importância das comunidades indígenas, quilombolas, tradicionais e de pequenos (as) agricultores (as) nesse processo.

7º Ano: Direito Ambiental - Conservação dos biomas brasileiros e a importância das comunidades indígenas, quilombolas, tradicionais e de pequenos (as) agricultores (as) nesse processo.

8º Ano: Para que serve e para que pode servir o Estado? Uma análise a partir de diferentes sistemas socioeconômicos.

9º Ano: Análise do cumprimento da legislação de Direitos Humanos na Europa atual, com ênfase nas migrações.

HISTÓRIA E ESTUDOS CULTURAIS (ENSINO RELIGIOSO):

6º ANO: Trabalharei a leitura da Constituição Federal em si, principalmente o artigo 5º, mas trabalhando principalmente os conceitos de uma constituição, o que são artigos, incisos e etc.

7º ano: Trabalharei o contexto dos documentos e também o artigo da Declaração dos Direitos Humanos que trata de tortura e a liberdade religiosa.

8º e 9º Anos: Contexto dos documentos e também o artigo que trata da liberdade ao corpo e sexual. Focando, principalmente, nos casos dos grupos que sofrem violência ao longo da história, como mulheres, negros e LGBTs.

PORTUGUÊS: 6º ao 9º: trabalhar o conceito de Constituição, compreendendo o significado de determinadas palavras; refletir de modo crítico sobre as práticas da sociedade, observando o que rege a CF, verificando a teoria com a prática; e, por fim, produzir textos acerca da temática da CF, objetivando desenvolver as habilidades tipológicas textuais (descrição, narração, dissertação, injunção, etc), tomando sempre como partida a realidade do educando.

AVALIAÇÃO: Serão avaliados a participação, comprometimento, argumentação durante todo o processo de ensino-aprendizagem e a participação no dia da finalização do projeto: Feira de Iniciação Científica.

PROJETO PEDAGÓGICO
Semana da Consciência Negra 2019

PROFESSORAS RESPONSÁVEIS: Priscila (História e estudos culturais), Marcos (Português), Letícia (Geografia e Artes), Gabriele (Matemática), Eliane Mendonça (Educação Física), Eliane Almeida (Ciências Naturais), Adriana (Inglês/Português), Marília (Música) e Pâmela (Sala de recursos).

TURMA(S): 6º ao 9º ano

PERÍODO DURAÇÃO: setembro a novembro de 2019.

OBJETIVO DO PROJETO: Reconhecer a importância do dia da Consciência Negra como um momento de refletir sobre os problemas de discriminação que assolam o país. E, ainda, conhecer e valorizar o movimento artístico da população negra brasileira e mundial, através de pesquisas de artistas negros/as que serão realizadas pelos/as alunos/as.

JUSTIFICATIVA/SITUAÇÃO PROBLEMA: A lei 10.639 ressalta a obrigatoriedade de desenvolver o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira na escola. A partir disso se faz necessário que os/as estudantes conheçam essa cultura, desconstruindo estereótipos sobre a mesma para valorizar nossas heranças culturais.

METODOLOGIA/DESENVOLVIMENTO DO PROJETO:

Em grupos ou individualmente os/as alunos/as escolherão algum artista negro/a (escritor/a, atriz ou ator, dançarino/a, cantor/a, artista plástico e etc) de sua preferência para pesquisar e fazer alguma performance no dia do Sarau. Essas performances poderão ser expostas de modos diversos, através de dança, canto, teatro, declamação, exposição de desenhos e pesquisas.

AVALIAÇÃO: Serão avaliados a participação, comprometimento, argumentação durante todo o processo de ensino-aprendizagem e a participação no dia da finalização do projeto, que será um Sarau Artístico no dia 05 de novembro de 2019.