



PROFHISTÓRIA
MESTRADO PROFISSIONAL
EM ENSINO DE HISTÓRIA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA CAMPO GRANDE
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE
HISTÓRIA – PROFHISTÓRIA

THIAGO DE SOUZA BOBEDA

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

CAMPO GRANDE
2024

<p>GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?</p>	<p>T. S. BOBEDA</p>	 <p>UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA PROFHISTÓRIA</p>
<p>2024</p>		<p>CAMPO GRANDE 2024</p>

THIAGO DE SOUZA BOBEDA

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino de História.

Área de concentração: Ensino de História

Orientador(a): Prof. Dr. Deni Ireneu Alfaro Rubbo

CAMPO GRANDE
2024

B637g Bobeda, Thiago de Souza

Gênero e ensino de história: um diálogo possível? / Thiago de Souza Bobeda. – Campo Grande, MS: UEMS, 2024.
94 p.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Ensino de História – Universidade
Estadual de Mato Grosso do Sul, 2025.
Orientador: Prof. Dr. Deni Irineu Alfaro Rubbo.
1. História – Estudo e ensino. 2. Estudos de gênero e sexualidade. 3. Feminismo. 4. Masculinidades.
I. Rubbo, Deni Irineu Alfaro. II. Título

CDD 23 ed. 305.4

GÊNERO E ENSINO DE HISTÓRIA: UM DIÁLOGO POSSÍVEL?

THIAGO DE SOUZA BOBEDA

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Ensino de História

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Deni Ireneu Alfaro Rubbo (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Sirley Lizott Tedeschi
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof. Dra. Cláudia Regina Nichnig
Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC

Campo Grande/MS, 02 de setembro de 2024.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL – UEMS
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM ENSINO DE HISTÓRIA -
PROFHISTÓRIA

Dedico este trabalho à minha mãe, Fátima, que, com seu amor de mãe incondicional e sua dedicação, sempre me apoiou e me incentivou a buscar conhecimento e aprendizado.

AGRADECIMENTOS

A realização deste trabalho é fruto de desafios e aprendizagens que houveram ao longo do processo, e não teria sido possível sem o apoio e carinho de pessoas muito especiais.

A Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul e ao Programa de Mestrado Profissional em Ensino de História da instituição que me permitiram realizar o projeto de me tornar mestre.

Aos professores e às professoras do programa que, ao longo deste período, contribuíram com minha formação acadêmica e profissional. Cada aula e cada orientação contribuiu significativamente para meu desenvolvimento profissional e pessoal, além de ampliar minha visão referente ao ensino de história.

À professora e coordenadora do programa, Dra. Marinete Aparecida Zacharias Rodrigues que com sua dedicação e competência invejável sempre nos orientou da melhor maneira possível. Além disso, sua paciência e compreensão conosco, mesmo em momentos difíceis foram fundamentais para nossa jornada.

À Fundação de Apoio ao Desenvolvimento do Ensino, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul que me possibilitou realizar este mestrado com uma bolsa. O apoio financeiro da instituição foi fundamental para minha jornada.

À minha mãe, minha primeira professora, minha maior inspiração e meu porto seguro. Obrigada por cada palavra de encorajamento e por sempre acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidava. Este trabalho é, em grande parte, um reflexo do amor e dos valores que você me ensinou.

Ao Márcio, meu companheiro, que esteve ao meu lado em cada etapa deste percurso. Obrigada pela paciência e compreensão durante os momentos mais difíceis. Seu apoio constante foi fundamental para que eu pudesse seguir em frente, e sou grato por ter você ao meu lado.

Aos meus amigos da turma, com quem compartilhei tantas horas de estudo, discussões, risadas e desafios. Agradeço pela amizade, pelo apoio mútuo e por todas as memórias que levarei para sempre. Cada momento compartilhado em nos nossos encontros após as aulas foram únicos, edificantes e maravilhosos. Em especial, agradeço ao Wagner e à Mariele que sempre estiveram comigo.

À minha família, que sempre me incentivou a buscar meus sonhos e me apoiou incondicionalmente. Obrigada por entenderem minhas ausências, por comemorarem cada conquista comigo e por estarem sempre ao meu lado. Foram vocês que mais me apoiaram e festejaram esse momento importante da minha jornada.

A todos vocês, meu sincero agradecimento. Este trabalho é resultado de uma caminhada que não fiz sozinho, e sou eternamente grato.

Por fim, dedico este trabalho a todos e todas que, de alguma forma, me inspiraram a seguir em frente e que acreditam no poder transformador da educação. Sem vocês, esta conquista não teria sido possível.

Muito obrigado(a)!

BOBEDA, Thiago de Souza. Gênero e Ensino de História: um diálogo possível? 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

RESUMO

Este trabalho apresenta uma reflexão teórica sobre os estudos de gênero e sexualidade e sua relação com o ensino de História. A pesquisa considera a escola como um espaço de produção de conhecimento e, nesse contexto, defende a relevância de incorporar o debate sobre gênero e sexualidade no ambiente escolar. A análise evidencia que, além de um diálogo possível, os estudos de gênero em articulação com o ensino de História trazem questões urgentes, necessárias e imprescindíveis, especialmente no contexto do tempo presente. Discute-se, ainda, que a escola deve ser um espaço plural e inclusivo, livre de misóginias, homofobias e violências. Ao longo da dissertação, apresenta-se uma discussão sobre a produção social das identidades e diferenças, bem como o papel que a escola e o ensino de História desempenham — ou deveriam desempenhar — frente às diversidades. O estudo também aborda elementos históricos sobre a história das mulheres e as discussões acerca de gênero. Um aspecto central da pesquisa é a ênfase no combate às masculinidades tóxicas no ensino de História, fundamentado no conceito de “masculinidades hegemônicas”. Para a realização do trabalho, foram selecionados importantes estudos científicos, além de autores e autoras de referência nas áreas de gênero, sexualidade e ensino de História, entre outras abordagens relevantes. Por fim, é apresentada uma proposta de produto didático: um modelo de Unidade Curricular voltado à inclusão no catálogo de Itinerários Formativos do Ensino Médio da rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul.

Palavras-chave: Ensino de História; Gênero; Feminismo; Masculinidades.

BOBEDA, Thiago de Souza. Gênero e Ensino de História: um diálogo possível? 2024. 94 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História - PROFHISTÓRIA) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2024.

ABSTRACT

This paper presents a theoretical reflection on gender and sexuality studies and their relationship with the teaching of History. The research considers the school as a space for the production of knowledge and, in this context, defends the relevance of incorporating the debate on gender and sexuality into the school environment. The analysis shows that, in addition to a possible dialogue, gender studies in conjunction with the teaching of History raise urgent, necessary and essential questions, especially in the context of the present time. It also discusses that the school should be a plural and inclusive space, free from misogyny, homophobia and violence. Throughout the dissertation, a discussion is presented on the social production of identities and differences, as well as the role that the school and the teaching of History play — or should play — in the face of diversity. The study also addresses historical elements about women's history and discussions about gender. A central aspect of the research is the emphasis on combating toxic masculinities in the teaching of History, based on the concept of "hegemonic masculinities". To carry out this work, important scientific studies were selected, as well as authors of reference in the areas of gender, sexuality and history teaching, among other relevant approaches. Finally, a proposal for a didactic product is presented: a model of Curricular Unit aimed at inclusion in the catalog of Formative Itineraries of High School of the state education network of Mato Grosso do Sul.

Keywords: Teaching History; Gender; Feminism; Masculinities.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CAPÍTULO I – ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO, IDENTIDADES E DIFERENÇAS	13
1.1.QUESTÕES DE IDENTIDADE E DIFERENÇA	13
1.2.PARA PENSAR UM OUTRO ENSINO DE HISTÓRIA.....	17
1.3.O CURRÍCULO DE HISTÓRIA EM FAVOR DE UM ENSINO DEMOCRÁTICO ..	21
CAPÍTULO II – GÊNERO, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA	25
2.1.A PERSPECTIVA DE GÊNERO NA HISTÓRIA	25
2.2.O GÊNERO E O ENSINO DE HISTÓRIA	34
2.3.CURRÍCULO, LEGISLAÇÕES E A PERSPECTIVA DE GÊNERO	45
CAPÍTULO III – O COMBATE ÀS MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA	51
3.1.POR QUE É IMPORTANTE COMPREENDER AS MASCULINIDADES?	51
3.2.NÃO SE NASCE HOMEM, TORNA-SE HOMEM.....	58
3.3.COMO O ENSINO DE HISTÓRIA PODE LIDAR COM AS MASCULINIDADES? .	65
CAPÍTULO IV – O PRODUTO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO	71
V - CONSIDERAÇÕES FINAIS	80
REFERÊNCIAS	83
APÊNDICE	88

INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem como objetivo discutir de que modo os estudos de gênero e sexualidade podem ser aplicados ao ensino de História de forma profícua. Defendemos que o tema é de suma importância para o debate educacional e, particularmente, para o ensino e aprendizagem da História. Assim, realizamos uma série de leituras de trabalhos que abordam a temática tanto no contexto histórico quanto no ensino de História e, a partir delas, elaboramos uma reflexão sobre as possibilidades, os conflitos e as relações entre gênero, currículo e ensino de História.

Neste trabalho, conforme Circe Fernandes Bittencourt (2018), tomamos o ensino de História como uma ““nova” disciplina constituída sob paradigmas metodológicos que buscam incorporar a multiplicidade de sujeitos que constroem a nação brasileira e a história mundial” (Bittencourt, 2018, p. 127). Dessa forma, buscamos articular a disciplina escolar de História aos estudos de gênero, por se tratar de um tema rico tanto para a prática docente quanto para os/as estudantes, já que possibilita reflexões acerca das diferenças, identidades e diversidades de gênero.

O gênero, como categoria analítica, é um dos principais conceitos discutidos neste trabalho, com base nos estudos de diversas/os intelectuais, como Joan W. Scott. Este conceito nos permite compreender as relações de poder entre os sexos, constituídas a partir das narrativas históricas e que se fazem presentes na História enquanto disciplina científica. Como veremos, o gênero possibilita a compreensão da exclusão das mulheres e de sujeitos dissidentes da história, além de fomentar uma reflexão crítica sobre as bases patriarcais e excluidentes da sociedade.

Discutimos também que, sendo todos nós frutos de construções sociais, a tarefa fundamental do ensino de História é abordar esses processos, visando à construção de uma sociedade mais justa, igualitária e não sexista. Para isso, utilizamos o seguinte trecho da professora Ana Maria Colling como guia:

[O] ensino de História deve acontecer no mesmo processo que ele recepta para a história das mulheres – é preciso 'descolonizar' a história, é preciso libertar a história dos emaranhados do poder, desconstruir o processo de naturalização do qual ela foi sempre vítima. Desconstruir um objeto histórico é simplesmente mostrar a sua historicidade, mostrar como ele foi construído (Colling, 2015, p. 311-312).

Dada a complexidade do campo do ensino de História, que abrange diversas questões, nosso foco recai sobre a inclusão dos estudos de gênero na historiografia e sua relação com a prática docente. Discussões mais amplas sobre metodologias, avaliação e práticas pedagógicas poderão ser aprofundadas a partir das referências utilizadas neste trabalho.

Além disso, buscamos discutir como o currículo, articulado às questões de identidade, diferença e gênero, pode favorecer um ambiente pedagógico mais democrático e inclusivo, promovendo a formação de sujeitos críticos e reflexivos. Consideramos a escola um espaço de transmissão de cultura e valores, capazes de educar crianças e jovens. Ao se apropriarem desses valores, os jovens ampliam sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social (Bock; Furtado; Teixeira, 2001, p. 261).

Outra abordagem explorada refere-se às masculinidades e à discussão crítica sobre a naturalização de padrões de comportamento masculinos que legitimam a violência, a dominação e a virilidade. Mostramos que a desigualdade entre homens e mulheres sempre existiu, mas foi assumida como algo natural, sob a ideia de uma suposta superioridade masculina. Nesse sentido, refletimos sobre como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, enquanto categorias de identidade, foram construídos (Scott, 1994, p. 19).

Ao tratar das masculinidades, buscamos reconhecer as diversas experiências sociais, culturais e históricas de “ser homem”. Entretanto, nosso foco está na compreensão das masculinidades como “uma organização de práticas sociais e instituições formadoras que contribuem para a construção e sedimentação de certos registros compartilhados sobre gêneros” (Aragão, 2013, p. 344).

O trabalho pretende, portanto, contribuir para o ensino de História ao promover debates teóricos relacionados às questões de gênero. Também reforçamos o papel da escola como um local de produção do conhecimento, capaz de tratar dessas questões com o objetivo de formar cidadãos e cidadãs críticos/as, conscientes e respeitosos/as em relação às diversas identidades sexuais e de gênero na sociedade. A pesquisa evidencia que os estudos de gênero, quando articulados ao ensino de História, trazem questões urgentes, necessárias e imprescindíveis para o presente.

Dessa forma, o trabalho está estruturado em quatro capítulo. Já no primeiro, abordamos a relação entre identidade e diferença, analisando como essas categorias são construídas social, cultural e simbolicamente. Discutimos o papel da escola e do currículo escolar na reprodução de normas sociais que sustentam e perpetuam desigualdades sociais.

Exploramos, no segundo capítulo, a perspectiva de gênero no campo historiográfico e no ensino de História. Analisamos textos que abordam as experiências de mulheres e outros sujeitos subalternizados, questionando as bases androcêntricas que nortearam esses campos.

Já no capítulo 3, ampliamos a discussão para as masculinidades, analisando os processos sociais que constroem identidades masculinas. Utilizamos o conceito de “masculinidade hegemônica” (Connell, 1995; Connell; Messerschmidt, 2005), que demonstra como os homens também assumem papéis de gênero que resultam na garantia (ou não) de privilégios. Destacamos o papel da escola e do ensino de História na desconstrução dessas noções, promovendo o respeito à diversidade.

No capítulo 4, apresentamos uma proposta de produto educacional voltado para a sala de aula. Com base em documentos oficiais, sobretudo do estado de Mato Grosso do Sul, sugerimos uma unidade curricular para o Ensino Médio, voltada para os estudos de gênero e a história das mulheres, que pode ser utilizada por professores/as.

CAPÍTULO I - ENSINO DE HISTÓRIA, CURRÍCULO, IDENTIDADES E DIFERENÇAS

1.1 Questões de identidade e diferença

É através da diferença que construímos nossas identidades, são elas produtos dependentes, uma não existe sem a outra. Contamos também com as interpelações entre as instituições para a construção da identidade e da diferença. As diversas situações que vivenciamos e os agrupamentos sociais em que estabelecemos um vínculo de pertencimento, se tornam nosso ponto de referência.

A identidade humana é um traço característico de cada ser que permite distinguir um indivíduo de outro, um grupo de outros grupos ou ainda uma civilização de outra. Refere-se, de modo específico, às características próprias de cada um, da espécie humana e da sociedade. Ela demarca as semelhanças e diferenças entre os seres humanos, destacando suas características físicas, seu modo de pensar, ser e agir, bem como permite ao sujeito construir e desenvolver os traços da sua própria história. (...) É um produto de nossa evolução cosmobioantropológica e cultural e se constrói gradativamente por meio das interações sociais (Martinazzo, 2010, p. 33)

Contudo, enquanto nos reconhecemos a partir do pertencimento aos outros, atribuímos a diferença aqueles/as que não pertencem ao mesmo grupo que o nosso, ou que não partilham dos mesmos interesses e valores. Torna-se difícil estabelecer um relacionamento com o “outro”, assim, os classificamos como “o desviante” da norma, “o transgressor” e, no extremo, como “o anormal”.

A nossa identidade é aquilo que somos, ou supomos ser, sua construção se faz a partir da positividade, isto é, a afirmação de uma característica como forma de nos distanciarmos do outro. Assim, em oposição à identidade, a diferença é definida a partir daquilo que não somos, é a negação de características, ideias, crenças, comportamentos que não nos compõe. Identidade e diferença são dependentes, pois para afirmar o que sou, preciso, negativamente, classificar o outro diferente de mim ou do que eu espero que ele seja.

Em geral, consideramos a diferença como um produto derivado da identidade. Nesta perspectiva, a identidade é a referência, é o ponto original relativamente ao qual se define a diferença. Isto reflete a tendência (confortável) de considerarmos “o que somos” como a definição da “norma”, do “correto”, por outro lado, automaticamente atribuímos valores, muitas vezes pejorativos, ao que é o nosso oposto (Silva, 1999, p. 75-76).

Assim como o gênero, a identidade e a diferença não são inerentes à natureza, mas objetos de significação social, produtos simbólicos, culturais e de linguagem, conforme Tomaz Tadeu da Silva. No entanto, esses dois conceitos não são estáveis, mas cambiantes, sujeitos a indeterminações, já que tanto a diferença quanto a identidade só são possíveis dentro de uma cadeia de significação. Não existiriam diferenças e identidades se não houvesse, antes, um processo de produção simbólica e discursiva, por isso sua instabilidade e indeterminação (Silva, 1999, p.79-80).

Pois bem, dizemos tudo isso para podermos compreender de que forma a escola contribui neste processo e como o currículo é um elemento definidor de identidades e diferenças com base em uma “norma social aceitável” – talvez a heteronormatividade. As relações sociais produzem as diferenças, conduzem-nos a classificar esses outros a partir de uma suposta “superioridade”, e isso leva a outros problemas: o preconceito (de gênero, de classe, de etnia, de raça, de sexualidade, etc.), aos estigmas sociais, à exclusão, ao apagamento, ao escárnio.

Quem tem o domínio de classificar as identidades e, consequentemente, as diferenças, dois elementos de disputas, são aqueles que detêm os privilégios de uma “identidade ideal”. A escola e sobretudo os currículos (incluímos, por exemplo, os livros didáticos) tem sob seu domínio o poder da representação, representação de um outro que devido as suas diferenças pode ter sua identidade contestada, enquanto a outra parte não só contribui para determinar o “ideal”, bem como contribui para instituição de relações de poder desiguais.

Quem tem o poder de representar tem o poder de definir e determinar a identidade. É por isso que a representação ocupa um lugar tão central na teorização contemporânea sobre identidade e nos movimentos sociais ligados à identidade. Questionar a identidade e a diferença significa, nesse contexto, questionar os sistemas de representação que lhe dão suporte e sustentação. No centro da crítica da identidade e da diferença está uma crítica das suas formas de representação (Silva, 2014, p. 91).

Tudo isso implica a instituição de desigualdades, de ordens sociais excludentes, de hierarquias, imbricando-se com as redes de poder que circulam numa sociedade. O reconhecimento do “outro”, daqueles/as que não partilham dos atributos característicos que possuímos, é realizado a partir do lugar social que ocupamos. Esse processo, fruto das relações sociais, produz contornos que demarcam as fronteiras entre os que representam a norma (em consonância com seus padrões culturais) e os que ficam de fora, às margens (Louro, 2016, p.15).

Através desses mecanismos de produção e manutenção das diferenças, surgem as hierarquias sociais, que separa o “eu” (a norma) do “outro” (anormal). A diferença é afastada, as desigualdades surgem e a fronteira parece intransponível, com isso, somos tomados por uma sensação de desesperança diante da realidade muitas vezes dolorosa. Estaríamos fadados ao fracasso? Ao domínio do homem-branco-ocidental-heterossexual? Não há alguma saída?

É preciso que a escola considere que as identidades não são um atributo essencialista, inerente a natureza, um fato dado e acabado. Até mesmo no aspecto cultural, as identidades e as diferenças são móveis, instáveis, incoerentes, não permanentes, não são “tampouco homogêneas, definitiva, acabada, idêntica, transcendental”. Na verdade, a identidade e a diferença “é uma construção, um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo”, por isso, “é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (Silva, 2008, p.97).

A escola junto com seus mecanismos, como o currículo, tem uma função prática crucial na produção de subjetividades, comportamentos, ideias, crenças e diferenças. Todos/as nós que já passamos pela escola, sabemos que somos marcados pelo que aprendemos na escola, o que a/o professor/a nos falou quando crianças nos marca profundamente, positiva ou negativamente. Assim, a escola junto com outras instituições (a família, a mídia, a igreja, o direito, a medicina) investe na produção das marcas a serem gravadas nos sujeitos.

Todas essas instâncias realizam uma pedagogia, fazem um investimento que, freqüentemente, aparece de forma articulada, reiterando identidades e práticas hegemônicas enquanto subordina, nega ou recusa outras identidades e práticas; outras vezes, contudo, essas instâncias disponibilizam representações divergentes, alternativas, contraditórias. A produção dos sujeitos é um processo plural e também permanente (Louro, 2016, p.25).

Conforme nos lembra Louro, os sujeitos não são meros receptores passivos dessas pedagogias, mas atuam de forma ativa neste processo, investindo na produção própria de “suas formas de ser ou jeitos de viver sua sexualidade e seu gênero” (Louro, 2016, p. 25). Entendo essa afirmação de duas formas: somos sujeitos ativos, não manipuláveis, podemos transgredir a norma; com isso, enquanto professores podemos contribuir para um ensino, um currículo, uma aula de história não-normativa, que considerem outras formas de viver, outras identidades e as respeitem.

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 homossexuais, 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 (Nunes, 2020, p. 20).

O trecho acima destaca a importância do questionamento: questionar para desconstruir a norma e os comportamentos impostos a todos/as nós, ir além de uma história masculina, dando voz a outras experiências, identidades e formas de viver e ser. Os currículos tradicionais há muito tempo já vêm consolidando uma imagem “honrada” de heróis e líderes políticos, homens e dominadores. Mas com a introdução de novos debates tanto aos temas curriculares, como no ensino de história, questões identitárias, étnicas, culturais, sujeitos comuns passaram a compor um campo de saberes “legitimados como parte de uma história digna de ser pesquisada, estudada e ensinada enquanto elemento central de análises” (Scheneider, 2019, p.65).

É importante destacar esse ponto, pois, visto que a identidade e a diferença se relacionam mutuamente, essas relações podem ser materializadas em desigualdades se em nossas aulas ainda negligenciamos a diversidade de experiências que compõe a nossa sociedade em prol de uma história marcadamente excluente e masculina. Esse processo de tratamento das diferenças, mesmo que seja difícil assumir nossa culpa, acarreta não só vantagens e desvantagens para os grupos, mas a exclusão daqueles que são marcados como o outro, o anormal, o inimigo.

O social e o simbólico referem-se a dois processos diferentes, mas cada um deles é necessário para a construção e a manutenção das identidades. A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a práticas e a relações sociais, definindo por exemplo, quem é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são ‘vividas’ nas relações sociais (Woodward, 2014, p.14).

É neste sentido que o ensino de história deve ser focalizado, pois sendo um lugar “fronteiriço, contestado e de difícil apreensão”, poderá ou não contribuir para a fixação de identidades hegemônicas que atravessam o conhecimento histórico. O currículo de história, neste sentido, apresenta-se “como um sistema discursivo onde são produzidos sentidos de conhecimento histórico legitimado e validado” (Anhorn; Costa, 2011, p. 128). Portanto, objeto de relações de poder, as escolhas que constam neste currículo “molda e modela a forma como os eventos sociais são organizados para a reflexão e a prática”, essas estratégias servem para dirigir “a forma como os estudantes pensam sobre o mundo em geral e sobre o seu eu nesse mundo” (Popkewitz, 1994, p. 191).

Dentre os desafios que se colocam para nossa prática é o trabalho com o gênero numa perspectiva histórica, de modo que seja viável escapar do tradicionalismo e abordar temáticas e questões importantes para o tempo presente e que dialogam com a questão das identidades e da diferença. Deste modo, é preciso “uma tentativa de superar esse hiato” e “discutir estratégias que levem a uma superação do tratamento do gênero como ‘tema complementar’” (Méndez; Monteiro, 2012, p. 86).

Faz-se necessário de nossa parte “perceber como vem sendo equacionadas, em meio ao ensino dos conhecimentos históricos curricularizados, as tensões entre as diferentes demandas identitárias do nosso presente” (Anhorn; Costa, 2011, p. 131). Tal estratégia possibilitará perceber como determinadas identidades foram fixadas e naturalizadas, enquanto outras foram excluídas e tratadas como anormais.

1.2 Para pensar um outro ensino de história

Ensinar história na contemporaneidade tem se mostrado como um desafio necessário. Isso se deve às diversas questões sociais, políticas e culturais ligadas às classes, às relações étnico-raciais, ao racismo, ao preconceito religioso, ao preconceito sexual, à misoginia, ao sexismo. Essas e outras problemáticas requerem de nós, professores/as de história, uma atitude em resposta às demandas do tempo presente.

A escola não é um local apenas da recepção e transmissão de saberes, ela produz uma cultura muito específica e original, o que podemos chamar de “cultura escolar”.

Para ser breve, poder-se-ia descrever a cultura escolar como um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização). Normas e práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto, a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação, a saber, os professores primários e os demais professores (Julia, 2001, p. 10).

Ou seja, as práticas e o funcionamento interno da escola são o que torna seu caráter singular, sobretudo, no que diz respeito aos conhecimentos produzidos por ela. Para Julia, as normas e práticas que produzem essa “cultura escolar”, inseridas no contexto escolar, têm em vista finalidades específicas que, conforme o tempo, variam e são influenciadas por outras instâncias sociais. Além disso, o autor afirma que os sujeitos que compõem o universo escolar desempenham, neste processo, um papel ativo ao (re)inventar práticas, obedecer ou não normas,

questioná-las, resistir. A escola neste sentido é inventiva, produtiva, plural, conflituosa, ativa, não apenas um mero receptáculo do mundo exterior.

No contexto da cultura escola emerge um outro conceito, o de “disciplina escolar” que, para nós, evidencia o conhecimento escolar não como inferior ao conhecimento científico-acadêmico, mas também capaz deste poder criativo singular. Para Chervel, uma disciplina escolar deve ser compreendida na sua amplitude, pois “comporta não somente as práticas docentes da aula, mas também as grandes finalidades que presidiram sua constituição e o fenômeno de aculturação de massas que ela determina”. Assim, as disciplinas são fundamentais ao caráter “estruturante” da educação.

O estudo dessas leva a pôr em evidência o caráter eminentemente criativo do sistema escolar, e por tanto a classificar no estatuto dos acessórios a imagem de uma escola encerrada na passividade, de uma escola receptáculo dos subprodutos culturais da sociedade. (...) E porque o sistema escolar é detentor de um poder criativo insuficientemente valorizado até aqui é que ele desempenha na sociedade um papel que não se percebeu que era duplo: de fato ele forma não somente os indivíduos, mas também uma cultura que vem por sua vez penetrar, moldar, modificar a cultura da sociedade global (Chervel, 1990, 184).

O que afirmamos é que não entendemos a escola e as disciplinas escolares em uma escala hierárquica inferior ao conhecimento acadêmico-científico. Defendemos, portanto, o seu papel produtivo e inventivo e que, por isso, é um conhecimento particular e com uma função determinante na formação de indivíduos e na transformação de uma sociedade. “A instituição escolar produz um saber específico, cujos efeitos estendiam-se sobre a sociedade e a cultura, o qual emerge das determinantes do próprio funcionamento institucional” (Faria Filho et al., 2004, p. 144-145).

Esse discurso que reduz a escola ao local da inércia não condiz, portanto, com o funcionamento interno da instituição e dos sujeitos que nela estão inseridos, além de negligenciar as diversas disputas político-sociais em torno na escola. Aliás, se o saber que ela produz é inferior, por que governos, líderes políticos e sociais, a religião, a família buscam tanto espaço na educação e na definição curricular do que e como ensinar determinados temas? Sobre isso, Circe Bittencourt afirma o seguinte:

[...] um corpo dinâmico de conhecimentos elaborados por especialistas que não compartilham de maneira pacífica os conteúdos, métodos e pressupostos. É composta por segmentos diferentes e divergentes, atuando em sua elaboração alianças e conflitos. As disciplinas escolares têm sido constantemente redefinidas de acordo com compromissos que se estabelecem em um contexto educacional historicamente determinado. (Bittencourt, 2008, p.98).

É indiscutível que as instituições escolares e suas disciplinas interagem constantemente, reagindo e respondendo às demandas do contexto ao qual estão inseridas. Salientamos, porém, que não queremos excluir nem negar a importância do conhecimento acadêmico-científico; ambas as formas, para nós, dependem uma da outra. No âmbito escolar, afirmamos, os embates internos e externos resultam numa criação de saber própria à escola e que não são exclusivos à Universidade, mas, “fundamentalmente aos diferentes grupos e movimentos sociais e às demandas sociais e políticas que colocam àquela instituição” (Santos, 2019, p. 17).

Tendo isso em mente, questionamo-nos: que ensino de história queremos? Quais interesses permitiremos ao ensinar história? Se somos produtores de conhecimento, quais saberes produzimos sobre as questões de gênero? Como nossa prática pode ou não contribuir para uma sociedade mais justa e livre de desigualdades de todos os gêneros?

A função social da escola, alinhada ao que a sociedade espera, é que ela forme cidadãos e cidadãs preparados para lidar com os dilemas políticos, éticos, culturais e sociais do mundo. Neste ponto, o ensino de história, digamos, teria duas funções básicas: dar conta do conhecimento histórico produzido ao longo do tempo, mas também articular esse conhecimento às necessidades e demandas do tempo presente.

Tanto a História acadêmica como o ensino de história guiam-se pelo presente, nossos interesses, demandas e indagações de hoje nos fazem buscar no passado algumas respostas. Desta forma, o/a professor/a de História conduzirá junto com os seus/suas alunos/alunas a compreensão deste passado, tornando-o relevante para o processo de ensino-aprendizagem. Porém, este/a profissional precisa lidar com o fato de que o currículo ao qual ele/a deve se nortear é o resultado de uma “tradição seletiva”, “é, antes, algo a ser defendido onde, com o tempo, as mistificações tendem a se construir e reconstruir” (Goodson, 1999, p. 27).

Contudo, não nos esquecemos que, diante desse campo de disputas, atravessado por conflitos e interesses sobre qual saber deverá ser ensinado e o modo de fazê-lo, não podemos deixar de lado temas tão caros para o nosso presente e futuro. Uma dessas demandas urgentes do presente é a questão das desigualdades que nos assombram todos os dias.

As urgências do presente, atuando sobre a cultura escolar e sobre a história ensinada, acentuam os contornos daquela que talvez seja a marca mais persistente da história brasileira: a produção contínua de situações de desigualdade. Tais situações envolvem desde a conhecida e já muito estudada desigualdade econômica, a opor pobres e ricos, mas também se desdobram na produção de desigualdades a partir de outros marcadores sociais da diferença e da atuação em regime de conexão entre os marcadores (Seffner, 2021, p. 3).

As situações de desigualdade nos levam ao questionamento se haverá esperanças de um futuro melhor. O nosso medo aumenta quando com as desigualdades vem as situações de violência, tão naturalizadas por diversos grupos sociais e políticos que argumentam em favor de discursos racistas, misóginos, homofóbicas, classistas. Assim, é nosso compromisso ético atuar em favor da mudança e da desconstrução desses discursos, aliás, a escola é um palco enorme de diferenças o que pode produzir efeitos de aprendizagem significativos.

A riqueza de uma sala de aula de escola pública está na diversidade, que pode ser fonte de grande aprendizado pessoal e social, embora muitas vezes acompanhada de fortes embates. Em ambientes de diversidade, também há possibilidades de um enorme aprendizado acerca dos modos de negociar a condução da vida cotidiana entre pessoas cujas opiniões divergem, sentido forte da noção de modus vivendi, capacidade de construir acordos e conciliar pontos de vista distantes. Em ambientes de diversidade, pode-se enfrentar o tema desigualdade, que normalmente se encontra presente de modo concreto em cada sala de aula (Seffner, 2021, p. 15).

A sala de aula é o local exemplar de relações sociais, das identidades múltiplas e da diversidade. No entanto, também é palco de conflitos, seja entre as diferenças que a compõe ou por meio das normativas que regulam a prática docente e o currículo escolar. Lembremos que devido ao potencial produtivo da escola e a atual dos/as professores/as neste processo, é possível trabalhar em prol do respeito às diferenças e da desconstrução de discursos problemáticos. Mas, se utilizado de forma errada, esse potencial pode acirrar e naturalizar ainda mais as desigualdades.

Assim, neste contexto “multicultural” em que a escola “pretende aberta aos saberes cotidiano” exige dos professores a inclusão, em contextos específicos, dos sujeitos e saberes excluídos. Logo, trata-se de um empenho que “rejeita a escola excludente e defende uma escola para todos” como um espaço de “acolhimento, inclusão, respeito, de “resgate” (palavra bastante utilizada) de identidades e culturas múltiplas” (Silva; Guimarães, 2012, p. 45). No entanto, salientamos o cuidado necessário que devemos ter com essa visão “multi”, como se apenas o trabalho pela “tolerância à diferença” fosse necessário.

Em geral, o chamado “multiculturalismo” apoia-se em um vago e benevolente apela à tolerância e ao respeito para com a diversidade e a diferença. [...] Parece difícil que uma perspectiva que se limita a proclamar a existência da diversidade possa servir de base para uma pedagogia que coloque no seu centro a crítica política da identidade e da diferença. Na perspectiva da diversidade, a diferença e a identidade tendem a ser naturalizadas, cristalizadas, essencializadas. [...] Em geral, a posição socialmente aceita e pedagogicamente recomendada é de respeito e tolerância para com a diversidade e a diferença. Mas será que as questões da identidade e da diferença se esgotam nessa posição liberal? (Silva, 2014, p. 73).

Dessa forma, as perspectivas multiculturalistas aplicadas à educação visam garantir a inclusão de saberes e experiências de grupos historicamente subordinados como saberes legítimos e necessários ao processo educacional. “[...] Contribuiu para tornar aceitável a ideia de que não se pode estabelecer uma hierarquia entre as culturas humanas, de que todas as culturas são epistemológica e antropológicamente equivalentes” (Silva, 1999, p.86). Porém, apesar da importância do reconhecimento dos saberes e grupos dominados, é preciso ir além da tolerância e do respeito para não recorrermos à naturalização de relações desiguais como se fosse necessário apenas respeitá-las.

Não se acaba com o racismo, com a misoginia, a homofobia e outras formas de opressão social apenas pela mudança de linguagem ou por respeitar as diferenças uma vez que elas existem. É preciso estarmos atentos às relações de poder que criam essas relações desiguais, portanto, é necessário sim um currículo multicultural, mas que seja crítico.

Um currículo inspirado nessa concepção não se limitaria, pois, a ensinar a tolerância e o respeito, por mais desejável que isso possa parecer, mas insistiria, em vez disso, numa análise dos processos pelos quais as diferenças são produzidas através das relações de assimetria e desigualdade. Num currículo multiculturalista crítico, a diferença, mais do que tolerada ou respeitada, é colocada permanentemente em questão (Silva, 1999, p. 88, 89).

Apesar dessas perspectivas, muitas limitações e fragilidades são vivenciadas na prática escolar e no currículo. Isso é evidente principalmente no que diz respeito às questões de gênero. Diversas teóricas feministas possibilitaram através de suas reivindicações políticas e teóricas, incluir nas discussões sobre educação, currículo e o ensino de história debates prolíficos sobre o gênero e seu papel na produção de desigualdades.

1.3 O currículo de História em favor de um ensino democrático

O currículo remete a um curso, um caminho a ser percorrido, ele é a prescrição do que deve ser aprendido e ensinado segundo um modo fixado anteriormente (Goodson, 1999, p. 31). É uma seleção organizada e unificadora do ensinar e do aprender, mas também institui muralhas ao separar as disciplinas que o compõe. Assim, ao selecionar os conteúdos e ordená-los, evita-se “a arbitrariedade na escolha de o que será ensinado em cada situação”, em contrapartida, “orienta, modela e limita a autonomia dos professores” (Sacristán, 2013, p.16, 17).

A partir disso, o currículo estabelece as normas necessárias para o funcionamento escolar e para o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos, as suas determinações são impostas quando,

por exemplo, sobre quando se aprende, que conhecimentos são adquiridos, que atividades são possíveis, que processos são desencadeados e que valor eles têm, o ritmo e a sequência da progressão do ensino e da aprendizagem, o modelo de indivíduo normal, etc. Os denominados conteúdos estão sujeitos a essa rede de determinações e nela incluídos; é nela que adquirem sua real importância na prática (Sacristán, 2013, p. 20).

Desta maneira, o currículo é o principal elemento que estrutura tudo o que ensinamos na sala de aula, ele é anterior à prática, “é o testemunho público e visível das rationalidades escolhidas e da retórica legitimadora das práticas escolares” (Goodson, 1999, p.20).

O currículo não define apenas o que ensinar, mas ao fazê-lo, ele define o que é considerável, aceitável e importante de ser ensinado.

No entanto, apesar de fixar parâmetros a serem seguidos, o currículo interage com os sujeitos, com as suas práticas individuais. Ele também se conecta com o contexto ao qual está inserido, com determinadas ocasiões, enfim não se trata de um elemento meramente ativo, que só fixa suas determinações sem quaisquer formas de indagações, questionamentos, reformulações.

Na ação de ensinar, o conhecimento escolar é determinado pelo contexto escolar instituído. Contudo, entre a cultura elaborada por especialistas das diversas áreas e os estudantes, que entrarão em contato com esse saber, estão dispostos uma série de mediadores: professores (formados em alguma área específica, com diversas opções teóricas, políticas, pedagógicas), materiais didáticos (com uma política editorial definida); documentos normativos, regulatórios e avaliativos (Schneider, 2020, p. 55).

Esses mediadores têm também o poder de interferir, modificar e (re)formular as práticas de ensino e o processo de aprendizagem. A educação, antes de qualquer formulação, possui caráter relacional tanto com a sociedade como com os sujeitos que a integram. Se o currículo impõe o que deve ser seguido, isso não quer dizer, porém, que aceitamos tudo na passividade. É preciso e urgente “explicar, explicar e justificar as opções que são tomadas e o que nos é imposto; ou seja, devemos avaliar o sentido do que se faz e para o que o fazemos” (Sacristán, 2013, p 23).

Com isso em mente, neste trabalho defendemos um currículo e uma prática escolar de ensino sustentado pela intenção de se opor às estruturas dominantes e que privilegiam culturas dominantes. Se somos agentes ativos na interação curricular, acreditamos que podemos tornar possível um currículo antinormativo, contra os privilégios branco, masculino, heterossexual, cristão, ocidental e sexista.

Lutamos e acreditamos na inclusão curricular de outras culturas, outras expressões de ser e diferentes formas de viver que foram esquecidas ou silenciadas. Apesar das inúmeras

conquistas relacionadas à educação étnico-racial, ao ensino da história e da cultura dos povos indígenas e dos afrodescendentes, à educação para a diversidade, ao combate contra quaisquer formas de preconceito de gênero e sexualidade, ainda temos que nos esforçar para potencializar as alternativas.

Não se deve aceitar uma educação excludente, que não questiona os problemas sociais que tanto abalaram e continuam a desestabilizar nosso país. De modo particular, o ensino de história deve “povoar o presente de fantasmas” (Avila, 2016), isto é, trazer para o debate a história e a memória de grupos subalternizados como uma demanda por justiça e reconhecimento.

Nosso presente é habitado por marcas do passado, muitas delas feridas causadas, por exemplo, pelo racismo, pela violência contra as minorias, o ódio contra os LGBTQIA+¹, a misógina, ao apagamento de muitas vozes. Portanto, é necessário lutar por um currículo de história que problematize as desigualdades e as injustiças sociais, as exclusões e a subalternização de experiências que ainda são uma realidade presente (Avila, 2016, p. 199).

A luta, portanto, é para que possamos entender o processo complexo que envolve a construção de um currículo e, a partir de um olhar crítico, poder fornecer alternativas que o torne um elemento inclusivo, focado em uma educação justa, igualitária, preocupada por tornar as experiências dos sujeitos subalternizados, como as mulheres e os LGBTQIAP+, visíveis. Isso implica no reconhecimento de qual sociedade queremos construir e quais sujeitos, formar. Enquanto professores/as somos atores políticos, temos uma missão.

A serviço do que ou de quem está esse poder regulador, e como ele nos afeta? O que ou quem pode ou deve exercê-lo? Qual é o interesse dominante no que é regulado? Qual grau de tolerância existe na interpretação das normas reguladoras? (...) É preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas nas disciplinas escolares. Da mesma maneira, consideramos que tanto essas quanto seus conteúdos são o resultado de certas tradições que podem e devem ser revisadas e modificadas (Sacrístán, 2013, p. 23).

Não nos opomos à tradição, mas almejamos um olhar crítico para o currículo de modo que ele possa ir além de uma proposta de ensino centrada na narrativa dos vencedores ou dos dominadores. É urgente desconstruir noções por muito tempo naturalizadas e vistas com um olhar acrítico. É preciso ir além da mera crítica, e analisar o currículo buscando brechas que

¹ Lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros, queer, intersexuais, assexuais, pansexuais, não bináries e outras identidades. Sigla mais usada atualmente para se referir à comunidade e remete a multiplicidade das identidades sexuais e de gênero.

permitam a inclusão, na nossa prática, dessas questões esquecidas ou negligenciadas, como às de gênero. Assim, ficamos com a seguinte afirmação:

a produção de estratégias pedagógicas que possam ser consideradas insurgentes, com potencial para deslocar os modos de ver, sentir e fazer de alunos e professores, é resultado de certa combinação entre a noção de resistência e a de criação, intermediadas pela produção da vida de todos os envolvidos nos atos educativos, rompendo com a linearidade do tempo que marca, de modo clássico, o programa a ser desenvolvido na disciplina de História em todos os anos da escolaridade (Pacievitch et al., 2019, p.1637).

Faz-se necessária uma “resistência criativa” face aos desafios do presente, que deve vir acompanhada pela criação, produção e da problematização desses tempos difíceis que enfrentamos no presente frente às questões de gênero. O ensino de história, apesar do currículo tradicional, pode ser uma das ferramentas necessárias de questionamento das ideias de normalidade ao narrar novas formas de viver e experiências outras de vida. Assim, um currículo que questione a norma vigente, também se empenha pela desestabilização do que é imposto para dar espaço a narrativas que

É indispensável questionar não apenas o que ensinamos, mas o modo como ensinamos e que sentidos nossos/as alunos/as dão ao que aprendem. Atrevadamente é preciso, também, problematizar as teorias que orientam nosso trabalho (incluindo, aqui, até mesmo aquelas teorias consideradas “críticas”). Temos de estar atentas/os, sobretudo, para nossa linguagem, procurando perceber o sexism, o racismo e o etnocentrismo que ela freqüentemente carrega e institui (Louro, 1997, p. 64).

Com a ampliação de debates em torno do gênero e o ensino, as feministas possibilitaram enfatizar como o gênero também dividiu o currículo em matérias e disciplinas consideradas masculinas e outras femininas, assim como criou uma separação de carreiras e profissões “comuns” para mulheres e homens (Silva, 2010, p. 91-92). Essas discussões perpassaram o campo curricular e introduzidas no campo da história possibilitaram perceber o modo como a disciplina produziu estereótipos e desigualdades para os dois sexos.

CAPÍTULO II - GÊNERO, HISTORIOGRAFIA E ENSINO DE HISTÓRIA

2.1 A perspectiva de gênero na História

A história das mulheres certamente contribuiu para identificarmos e expandirmos nossa compreensão sobre novos fatos do passado, possibilitou incrementar nosso conhecimento histórico e tornar as múltiplas experiências de vida evidentes, sobretudo, as experiências femininas.

Como disse March Bloch em sua *Apologia da História*: “a história é a ciência dos homens no tempo” (p.89), porém, felizmente, graças às novas interpretações da história, afirmamos que ela é também a ciência que se dedica ao estudo das mulheres no tempo. Homens e mulheres que são fruto de um contexto social e cultural muito além do biológico, atravessados por categorias como raça, classe, etnia, sexualidade e gênero, só para citar algumas. Como a história é um processo de rupturas e permanências, homens e mulheres são os sujeitos protagonistas desta ciência.

As produções teóricas relativas à História das Mulheres estão ligadas ao movimento de renovação da própria história. Tal movimento – distanciando-se da história tradicional de cunho positivista dominante no século XIX – voltava a estar mais interessado no coletivo do que no individual, na evolução da sociedade do que nas instituições, nos costumes do que nos acontecimentos, nas coletividades excluídas do que nas grandes personagens (Tedeschi, 2018, p. 1).

No contexto ocidental, com o desenvolvimento da terceira geração dos *Annales*, durante os anos 1960, e a sua “revolução documental”, permitindo uma ampliação e renovação das fontes históricas utilizadas para as pesquisas, que se tornou possível a inclusão das mulheres na escrita historiográfica. Até então, “os historiadores anteriores dos *Annales* haviam sido criticados pelas feministas por deixarem a mulher fora da história, ou mais exatamente, por terem perdido a oportunidade de incorporá-la à história de maneira mais integral” (Burke, 1991, p. 80). Sobre esse ponto é importante destacar o fato de que era preciso, conforme Joana Maria Pedro (2005, p. 85), uma leitura nas entrelinhas das fontes, pois havia apagamento ideológico delas e não necessariamente uma ausência.

No entanto, a inclusão das mulheres enquanto atuantes do processo histórico, tendo em vista a história da História, é recente. Foi por volta das décadas de 1970 e 1980 que o movimento

social feminista contribuiu e serviu como um motor para os estudos preocupados em analisar a história das mulheres. Desde então, a produção do conhecimento historiográfico com enfoque feminista se expandiu e se aperfeiçoou, tornando as mulheres e suas experiências (sociais, políticas e culturais) protagonistas dessa nova escrita historiográfica.

Foi a partir do movimento feminista organizado e atuante nas lutas políticas pelas garantias de direitos das mulheres que foram traçadas contribuições teóricas imprescindíveis no intuito de compreender as sociedades e os contextos históricos nos quais as diversas formas de opressão e violência contra as mulheres estiveram presentes, organizando as relações sociais e perpassando os mais diversos espaços (Schneider, 2019, p. 60).

Essa nova história questionou a invisibilidade feminina do âmbito acadêmico e, sobretudo, historiográfico e, consequentemente, traçou caminhos para a mudança epistêmica. Os trabalhos acadêmicos a respeito das mulheres e suas experiências no mundo foram, num primeiro momento, produzidos pelas próprias mulheres. O objetivo era trazer para o centro da discussão o que até então era marginal, excluído, esquecido, tratado com descaso.

A história das mulheres é uma história recente, porque desde o século XIX, quando a História se transforma em uma disciplina científica, o lugar da mulher dependeu das representações dos homens, que foram, por muito tempo, os únicos historiadores. Na década de 60, as mulheres quiseram contar a sua história, olharam para trás e viram que não tinham nenhuma. Não existiam, eram somente uma representação do olhar masculino. Os homens a contavam. Por isso, falar do feminino é falar das representações que esconderam esse feminino ao longo da História (Colling, 2004, p. 31).

Os primeiros estudos abordaram inúmeras problemáticas, como a família, a sexualidade, o trabalho, a educação, a vida privada, os sentimentos, dentre outros. Apontou-se também uma série de lacunas nas quais as mulheres eram esquecidas, quando não caladas. Em contrapartida, essa revolução no âmbito acadêmico, levada a efeito pelas mulheres, despertou críticas sobre uma suposta falta de objetividade das pesquisas. Porém, para Guacira Lopes Louro, é justamente esse aspecto que caracterizou e conferiu originalidade a essa mudança paradigmática.

Objetividade e neutralidade, distanciamento e isenção, que haviam se constituído, convencionalmente, em condições indispensáveis para o fazer acadêmico, eram problematizados, subvertidos, transgredidos. (...) Assumia-se, com ousadia, que as questões eram interessadas, que elas tinham origem numa trajetória histórica específica que construiu o lugar social das mulheres e que o estudo de tais questões tinha (e tem) pretensões de mudança (Louro, 1997, p. 19).

Conforme Donna Haraway (1995), sendo os homens os principais produtores de conhecimento neste momento, eles refutaram a inserção dos estudos produzidos pelas mulheres com a denúncia de que elas não atingiam o grau de neutralidade objetividade exigidos para discussões intelectuais. Questionamo-nos: não seria a produção intelectual masculina uma profusão de subjetividade? Mesmo assim, as feministas não se calaram e empreendiam cada vez mais estudos sobre o universo das mulheres. Esse esforço resultou em maior visibilidade das mulheres no âmbito público e na própria produção intelectual que as relegava às notas de rodapé (Louro, 1997, p. 19).

É inegável, portanto, a contribuição das mulheres para a inserção de temas relevantes ligados ao seu universo – família, sexualidade, reprodução, opressão e violência. Ao contarem suas próprias histórias e as de suas antepassadas, possibilitaram “entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização”. Além disso, permitiram uma intelectualidade que resistia e produzia fora da “estrutura falocêntrica especular” (Rago, 1998, p.13).

Essa nova forma de fazer a história colocou no centro questões sobre as relações entre os sexos e o modo como essas relações organizavam toda a estrutura social e a vida das mulheres e dos homens. Assim, a história das mulheres colocou em jogo

(...) o poder, as representações, as imagens e o real, o social e o político, o pensamento simbólico, enfim a marginalização, o esquecimento de sujeitos na história do Ocidente. A dificuldade de sua história deve-se inicialmente ao apagamento de seus traços, tanto públicos quanto privados. A falta de informações contrasta com a abundância dos discursos e das imagens (musas e deusas). Fazer a história das mulheres é chocar-se contra esse bloco de representações que as cobre (Colling; Tedeschi, 2015, p.311).

Em síntese, com as exigências cada vez maiores de análises que considerassem as múltiplas formas de viver das mulheres, chegou-se à seguinte conclusão: a partir do modo como as características sexuais dos sujeitos são apresentadas e compreendidas social e culturalmente dentro de um determinado contexto sócio-histórico, constituir-se-ão as ideias e os significados do que é o masculino e o feminino. Assim, com tais preocupações, a categoria de gênero é inserida no debate (Louro, 1997, p. 20).

A partir disso, o cânone masculino universalizante que caracterizou a história até então, tornou-se uma das principais preocupações das feministas que buscavam, dentre outras demandas, compreender e questionar as ausências do feminino e da mulher.

Em um primeiro momento a categoria analítica utilizada era a de “mulher” que “em nome da ‘diferença’, em relação ao ‘homem’ – aqui pensado como ser universal, masculino,

que a categoria ‘Mulher’, era reivindicada”. Mas com as críticas ao conceito universalizante, visto que se reivindicava “uma diferença dentro da diferença” e as mulheres negras, indígenas, mestiças, pobres e trabalhadores não se incluíam na primeira categoria, propuseram a categoria “mulheres”, a fim de destacar as distintas experiências de vida dessas sujeitas (Pedro, 2005, p. 79-80).

Convém destacar que, independentemente de usar a categoria “mulher” ou “mulheres”, a grande questão que todas queriam responder, e que buscavam nas várias ciências, era o porquê de as mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus (Pedro, 2005, p. 83).

De qualquer forma, a fundamentação dessas críticas se inseriu nas denúncias de que “a pesquisa científica foi empreendida por e para indivíduos do sexo masculino” e que as noções “neutralidade, objetividade e racionalidade da ciência, na verdade frequentemente incorporam a visão de mundo das pessoas que criaram essa ciência: homens – os machos – ocidentais, membros das classes dominantes” (Lowy, 2009, p. 40).

Os estudos de gênero promoveram mudanças potentes para o campo acadêmico, em geral, e para o Ensino de História em particular. Noções sobre o que significa “ser homem” ou “ser mulher”, a naturalização das relações entre os sexos e os binarismos – macho x fêmea; razão x emoção; ativo x passivo; entre outros – foram, pouco a pouco, desconstruídas, desnaturalizadas e criticadas. Assim, aquilo que era visto como “fruto da natureza”, agora se tornava objeto de problematizações e questionamentos baseados nas teorias e estudos de gênero e na epistemologia feminista².

O interesse pelas categorias de classe, de raça e de gênero assinalava, em primeiro lugar, o envolvimento do/a pesquisador/a com uma história que incluía as narrativas dos/as oprimidos/as e uma análise do sentido e da natureza de sua opressão e, em segundo lugar, uma compreensão de que as desigualdades de poder estão organizadas ao longo de, no mínimo, três eixos (Scott, 1995, p.86).

O uso do conceito de “gênero” como categoria de análise histórica apareceu já na primeira metade do século XX, conforme Joana Maria Pedro, como uma forma de separar o sexo biológico (macho, fêmea, pênis, vagina) do temperamento, que é definido culturalmente

² Aqui, entendo as epistemologias feministas como um conjunto de contribuições teóricas que atuam em prol da desnaturalização das diferenças entre os sexos, permitindo assim, o desmonte dos estereótipos e dos padrões hierárquicos e autoritários que desqualificam o feminino. Além disso, acredito que a epistemologia feminista traz à tona a suposta imparcialidade do conhecimento científico, permitindo a crítica ao apagamento e silenciamento de outras formas de experiências históricas que não seja a do homem branco, ocidental, classe média, dominador, e que possibilita um conhecimento do mundo mais democrático e menos androcêntrica.

(Pedro, 2005, p. 48). A palavra, no entanto, não surgiu desconectada de um determinado contexto, ela é “tributária de movimentos sociais de mulheres, feministas, gays e lésbicas. Tem uma trajetória que acompanha a luta por direitos civis, direitos humanos, enfim, igualdade e respeito” (Pedro, 2005, p. 78).

É interessante salientar, conforme em Clare Hemmings ao contar “estórias feministas”, que a teoria feminista está em constante movimento. Com base nisso, a autora afirma que durante a década de 70 essa teoria preocupa-se com a unidade e a semelhança, já nos anos 80, a preocupação voltava-se para a questão da identidade e da diversidade. Foi a partir dos anos 90 que a identidade e a diversidade passaram a influenciar o pensamento rumo à diferença e à fragmentação.

Segundo Hemmings, o essencialismo dos anos 70 ignoravam “ricas discussões sobre as relações entre gênero, sexualidade e raça que foram travadas naquela década”. A década de 80, porém, foi marcada pela atuação do feminismo negro e suas críticas à ingenuidade essencialista da década anterior. Neste período, com muitos debates sobre a sexualidade, “o feminismo é forçado a abandonar seu passado sexualmente essencialista” permitindo que “o pós-estruturalismo seja o defensor da diferença nos anos 90” (Hemmings, 2009, p. 220, 224, 226).

Esse breve histórico do feminismo, apesar de sua não-linearidade, aponta para a preocupação na busca de chaves interpretativas que diferenciassem a identidade feminina da masculina, mas era preciso ir além diante da insuficiência em apontar tais diferenças. Sobretudo, nos anos 90 e sua “explosão da diferença”, emerge o conceito de “Gênero” que questiona a “validade dos modelos interpretativos existentes, modifica-se a centralidade das análises hegemônicas, tornando visível o androcentrismo do discurso científico e histórico tradicional” (Colling, 2014, p. 15).

O conceito emerge para dar conta das distintas identidades sexuais e dos diversos papéis de gênero assumidos pelos sujeitos. Indo no contrário às afirmações essencialistas, o gênero possibilitou desconstruir os discursos de que os papéis dos homens e das mulheres são atribuídos a ambos através da biologia. Propunha-se a partir de então a compreensão da cultura como determinante e condicionante, apoiada nas instituições sociais, como definidora desses papéis. Em um contexto de ebulação de lutas identitárias e por direitos sociais, o conceito de gênero vai confrontar diretamente os discursos e saberes que vinculavam as diferenças sexuais apenas à biologia/natureza.

Foi em 1963 que o psicanalista Robert Stoller apresentou ao Congresso Internacional de Psicanálise (Estocolmo) o conceito de “identidade gênero” em que distinguia “biologia/cultura,

de tal modo que sexo estava vinculado à biologia (hormônios, genes, sistema nervoso, morfologia) e gênero à cultura (psicologia, sociologia)”. Com isso, afirmava Stoller que toda pessoa, apesar da sua biologia, era um produto da cultura: um homem ou uma mulher (Haraway, 2004, p. 216).

Stoller é tido como um pioneiro de um novo pensamento que a partir de então se aperfeiçoaria e se consolidaria com as teorias e reivindicações feministas: apesar das categorizações atribuídas a todos os seres humanos devido aos seus atributos físicos (pênis ou vagina), somos produções culturais marcadas por um contexto histórico, social e cultural. Portanto, “ser homem” e “ser mulher” tem mais haver com o que uma determinada sociedade entende por isso e, como resultado, reflete isso em suas estruturas, do que necessariamente liga-se ao nosso corpo biológico, apesar de não excluirmos ambas noções.

Da década de 1970 em diante, utilizando-se dessa base teórica sobre o gênero, as feministas tomam o conceito como uma categoria analítica. Uniu-se a noção de cultura como produtora das diferenças de gênero às lutas contra as desigualdades vividas pelas mulheres. Assim, aspectos “relativos à dominação masculina, articularam-se a noções teóricas que procuravam mostrar como as distinções entre feminino e masculino são da esfera do social” (Piscelli, 2009, p.125).

O conceito foi naquele momento uma ferramenta crucial no trabalho de desnaturalização e na compreensão da subordinação feminina, além de permitir a compreensão das relações entre os sujeitos dentro de um contexto social.

O gênero, no seu sentido político que se conhece na atualidade, emergiu com força na segunda metade dos anos 1980. Foi construído coletivamente e de modo desafiador, pela colaboração das teóricas feministas, que percebiam a vulnerabilidade do termo mulher, ao trazerem em seu bojo uma força de legitimação apoiada no corpo biológico. O termo buscaria então dar conta de relações socialmente constituídas, que partem da contraposição e do questionamento dos convencionados gêneros feminino e masculino, suas variações e hierarquização social (Veiga; Pedro, 2019, p. 330).

Tempo após essas proposições iniciais, a historiadora estadunidense Joan Wallach Scott publica o texto que se tornaria uma das principais referência para este tema. Neste trabalho-referência, a autora aprofundou a discussão ao afirmar que “o núcleo essencial da definição repousa sobre a relação fundamental entre duas proposições: o gênero é um elemento constitutivo de relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder” (Scott, 1995, p.86).

Joan Scott propôs então que o gênero poderia ser um conceito de análise histórica, permitindo visualizar as complexas relações entre os sexos e, ainda, sendo um elemento ligado à cultura, mostraria como, a partir das diferenças físicas, as identidades sexuais são produzidas. Desta maneira, tanto a identidade masculina como a feminina e seus respectivos comportamentos são construídos e modelados socialmente por meio das relações entre ambos. Se são sociais, essas construções são atravessadas pelo tempo, pelas instituições sociais e, principalmente, pela cultura.

Para Scott, é necessário desconstruir, historicizar e rejeitar o caráter fixo e natural das oposições binárias masculino/feminino, a mesma oposição que legitima e justifica o poder político. Desconstruir, para a autora, seria submeter essas (o)posições dos sexos a análise contextual para entender como operam, “revertendo e deslocando a sua construção hierárquica, em lugar de aceitá-la como real, como óbvia ou como estando na natureza das coisas” (Scott, 1995, p. 33).

Desta forma, o gênero é “um saber” (ideias, instituições, práticas cotidianas, rituais) que traduz o modo como as culturas e sociedades compreendem e atribuem significados aos/entre homens e mulheres. Esses saberes são sempre relativos e, ao longo da história, constituíram-se a partir de disputas políticas que, consequentemente, construíram as relações de poder entre dominantes e dominados. Esses saberes, portanto, são um modo de ordenar o mundo e, como tal, não antecedem a organização social, mas são inseparáveis dela (Scott, 1994, p. 11).

Daí se segue que gênero é a organização social da diferença sexual. O que não significa que gênero reflete ou implemente diferenças físicas fixas e naturais entre homens e mulheres, mas sim que gênero é o saber que estabelece significados para as diferenças corporais. Esses significados variam de acordo com as culturas, os grupos sociais e no tempo, já que nada no corpo, incluídos aí os órgãos reprodutivos femininos, determina univocamente como a divisão social será definida (Scott, 1994, p.13).

É importante, porém, salientar que com a utilização do conceito não se negligencia a biologia, mas, a partir dela, compreender o modo como as relações entre os sexos são construídas, representadas, significadas, rotuladas e compreendidas. As diferenças sociais seriam mais um dos saberes sobre o corpo, não sendo “a causa original da qual a organização social possa ser derivada em última instância – mas sim uma organização social variada que deve ser, ela própria, explicada” (Scott, 1994, p. 13). Falar de gênero, portanto, significa tratar não apenas das relações sociais, mas da forma como os corpos sexuados são significados na prática social.

[...] apesar de importantes diferenças, todos os significados modernos de gênero se enraízam na observação de Simone de Beauvoir de que “não se nasce mulher” e nas condições sociais do pós-guerra que possibilitaram a construção das mulheres como um coletivo histórico, sujeito-em-processo. Gênero é um conceito desenvolvido para contestar a naturalização da diferença sexual em múltiplas arenas de luta. (Haraway, 2004, p. 211).

O gênero é, nos mais amplos termos, a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico. No gênero, a prática social se dirige aos corpos. (Connell, 1995, p. 189). Contudo, é no âmbito social que as relações sociais dos sujeitos sexuados são (re)produzidas e as desigualdades entre os sexos – que se iniciam na percepção da biologia – são constituídas.

Essa discussão sobre o caráter relacional dos sexos ganhou forças, sobretudo, a partir da década de 1960 quando o movimento feminista reivindicou o direito à história das mulheres como heroínas e protagonistas. Tal crítica, podemos assim dizer, seria o início também do questionamento de uma história positivista em detrimento de uma historiografia empenhada em incluir as “excluídas da história”.

A associação, portanto, entre a história e o conceito desenvolvido de gênero permitiu uma variedade de contribuições prolíficas para a pesquisa historiográfica sobre as mulheres, o feminismo e suas relações sociais. Ampliaram-se os horizontes para uma história das mulheres que até os dias atuais vêm ganhando mais fôlego.

O que as feministas criticavam era o fato de que a história era exclusivamente masculina e que isso, como consequência desta escrita androcêntrica, funcionaria como um meio de organização e divisão sexual. Enquanto aos homens, protagonistas da história, era destinada a vida pública (tanto no contexto do dia a dia, como a própria representação nos textos históricos), às mulheres seria reservado o espaço íntimo, privado e intrinsecamente ligado ao ideal feminino – a casa, o lar, o cuidado dos filhos.

A história era responsável pela “produção da diferença sexual”, pois uma narrativa histórica nunca é neutra e, quando apenas relata fatos em que homens estiveram envolvidos, constrói, no presente, o gênero. A história, nesse caso, é uma narrativa sobre o sexo masculino e constitui o gênero ao definir que somente, ou principalmente, os homens fazem história. Além disso, falar de gênero significava deixar de focalizar a “mulher” ou as “mulheres”; tratava-se de relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e entre homens. Nessas relações, o gênero se constituiu (Pedro, 2011, p. 273).

Essas proposições, como bem sabemos, já de início afirmavam que as relações entre homens e mulheres eram, sobretudo, consequência das relações sociais e culturais que atingiam a todos e todas. Além disso, por seu caráter sociocultural, estavam assentadas na história, de

acordo com o tempo, passando por mudanças, permanências e rupturas, portanto, móveis, dinâmicas e plurais.

No campo da história, o conceito de gênero foi também apropriado pelas historiadoras das mulheres que, influenciadas pelos movimentos feministas e, num modo particular, pelos *Annales*, articularam fatores políticos, institucionais e historiográficos com o objetivo de rever a ausência feminina e lutar pela visibilidade das mulheres, garantindo-se lhes o “estatuto de sujeito e à cena da história”.

O conceito [de gênero] passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (Louro, 1997, p. 23).

Desta forma, evidentemente que essas discussões permitiram o surgimento de uma história-problema atenta as relações socioculturais entre os sujeitos e, sobretudo, deixava de lado a noção de universalidade da história em relação as mulheres. É a partir disso que proponho tal trabalho, ou seja, produzir um texto que não caia nas armadilhas da universalidade, conforme Roger Chartier:

A questão é importante, se se pretender evitar que a história das mulheres não reproduza, pela infelicidade, algumas das simplificações da antiga história social, que remetia todas as clivagens e todos os contrastes a um princípio único de diferenciação: a posição dos grupos ou das classes na escala de condições e de riqueza. O risco de investir a diferença entre os sexos de uma força explicativa universal está sempre presente. Conforme mostram os exemplos práticos de escrita supostamente "própria" às mulheres, o essencial é deslocar a atenção, para apoiá-la nos usos sexualmente diferenciados dos modelos culturais comuns aos dois sexos (Chartier, 1995, p.35).

Buscamos, portanto, apropriarmo-nos de conceitos e debates historiográficos e de áreas afins que combata a “historiografia do silêncio”, isto é, uma história masculina, contada sobre o viés masculino e que quando não apresentava as mulheres como inferiores aos homens, colocavam-nas como sombras dos homens, entendidos como sujeito universal.

A História transformou-se em relato que esqueceu as mulheres, como se, por serem destinadas à obscuridade da reprodução, inenarrável, elas estivessem fora do tempo, fora do acontecimento. Elas, porém, não estão sozinhas neste silêncio profundo. Acompanham-nas todos aqueles que foram marginalizados pela História, como os negros, os índios, os velhos, os homossexuais, as crianças, etc. Escrever a história das mulheres, portanto, é libertar a história das amarras das metanarrativas modernas, falocêntricas (Colling, 2004, p. 31).

Quando o conceito de gênero, então, emerge nos debates das feministas ele se tornará a base de sustentação da crítica aos determinismos biológicos atribuídos ao sexo em detrimento dos aspectos socioculturais que, realmente, organizam os significados em torno dos sexos masculinos e femininos. Desta maneira, a partir deste conceito as pesquisas ganharam novos contornos, abandonando o modelo tradicional de escrita da história ao incluir novas experiências, como a das mulheres.

A história feminista deixa então de ser apenas uma tentativa de corrigir ou suplementar um registro incompleto do passado, e se torna um modo de compreender criticamente como a história opera enquanto lugar da produção do saber de gênero (Soihet; Pedro, 2007).

2.2 O gênero e o ensino de História

Dissemos acima que ao se introduzir uma nova forma de fazer história do ponto de vista das mulheres, influenciadas pelo feminismo, houve inúmeras acusações sobre “a falta de objetividade”, “militância”, excessos de subjetividade nessa escrita. Essas críticas, por sua vez, vieram do universo acadêmico marcadamente masculino que fizeram os homens, no alto da sua dominância, sentirem-se “atacados”, talvez, pelas críticas das mulheres.

O conhecimento do ponto de vista do não marcado é realmente fantástico, distorcido e, portanto, irracional. A única posição a partir da qual a objetividade não tem a possibilidade de ser posta em prática e honrada é a do ponto de vista do senhor, do Homem, do deus único, cujo Olho produz, apropria e ordena toda a diferença (Haraway, 1995, p. 27).

Apesar dessas críticas, as contribuições das feministas para a História acrescentaram e ampliaram o universo de análise das relações sociais entre os sexos no decorrer do tempo. O ensino de história também se beneficiou ao poder olhar outras experiências de sujeitos importantes para a aprendizagem histórica e um ensino comprometido com as diferenças.

Conforme Guacira Lopes Louro, o feminismo mudou o rumo da história ao denunciar a exclusão das mulheres e a universalidade do sujeito masculino, tido como “o herói”, “o protagonista”, “o ser humano”. Argumentavam as feministas no início dessas proposições que “a segregação social e política a que as mulheres foram historicamente conduzidas tivera como consequência a sua ampla invisibilidade como sujeito da Ciência” (Louro, 2014, p. 21).

As mulheres foram responsáveis pela mudança e, diríamos, uma revolução nas humanidades. Principalmente na história, ao proporem a inclusão feminina e das mulheres no universo do saber, seja produtoras ou como sujeitas de análise.

O feminismo não apenas tem produzido uma crítica contundente ao modo dominante de produção do conhecimento científico, como também propõe um modo alternativo de operação e articulação nesta esfera. Além disso, se considerarmos que as mulheres trazem uma experiência histórica e cultural diferenciada da masculina, ao menos até o presente, uma experiência que várias já classificaram como das margens, da construção miúda, da gestão do detalhe, que se expressa na busca de uma nova linguagem, ou na produção de um contradiscorso, é inegável que uma profunda mutação vem-se processando também na produção do conhecimento científico (Rago, 1998, p.3).

O feminismo, portanto, ao visibilizar as mulheres, trouxe à tona o fato de que, sobretudo pela Ciência, os homens são mais valorizados e estão numa escala superior em relação às mulheres, além de que o espaço público – masculino – tem mais relevância que o privado – feminino. Desta maneira, ocorre “a desconstrução das sínteses, das unidades e das identidades ditas naturais” para que os sujeitos fossem considerados dinamicamente como efeito das determinações culturais, “inserido em um campo de complexas relações sociais, sexuais e étnicas” (Rago, 1998, p.5-6).

Essa epistemologia feminista, chamada de “contradiscorso feminista” por Margarethe Rago, nasceu em decorrência das lutas emancipatórias das mulheres por visibilidade, pela ampliação de direitos e garantias e pelo fortalecimento da identidade feminina. Neste cenário que também emerge a categoria de gênero, porém, ela “desinveste a preocupação de fortalecimento da identidade mulher” inicialmente projetada pelas feministas. Mesmo assim, foi possível uma incorporação destas epistemologias na produção do conhecimento científico permitindo pensar questões novas: de que forma a vida social é constituída e organizada pelo sexo, a sexualidade? Como o conhecimento ou a Ciência são definidos pelas relações sexuais e de gênero? (Rago, 1998, p.8).

A história das mulheres, constituída neste momento, contou com a contribuição da Escola dos *Annales*, pois proporcionou o alargamento de novos temas ligado às práticas cotidianas, as mentalidades, os comportamentos e não necessariamente as relações entre os sexos, mas permitiu incorporar as mulheres como sujeitos históricos (Gonçalves, 2006, p.55). Essa incorporação possibilitou a transformação da historiografia e inclusão de sujeitos antes apagados das narrativas. No entanto, tanto os conhecimentos feministas, “rompendo com os modelos hierárquicos de funcionamento da ciência e com vários dos pressupostos da pesquisa científica”, como a história das mulheres, ao incorporar e tratar as mulheres como protagonistas e produtoras de sua história, abalou as estruturas masculinas, pois

[...] provocou muitas desestabilizações e, mesmo, rupturas, a despeito das muitas permanências. Os conceitos se mostravam estreitos demais para pensar a diferença,

aliás, masculinos, muitas vezes misóginos, precisavam ser transformados, abandonados, questionados, refeitos. Como lembra Elizabeth Grosz, não se tratava afinal de um simples esquecimento das mulheres de um campo neutro e objetivo de conhecimentos: “Sua amnésia é estratégica e serve para assegurar as bases patriarcais do conhecimento” (Rago, 1998, p. 9).

Com o gênero colocando em debate o modo como o campo social constrói e reproduz as relações desiguais entre homens e mulheres, as justificativas dessas desigualdades foram buscadas “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2014, p. 26). Desta forma, ao apropriar-se dessa categoria como uma ferramenta de análise de modo adequado, a história poderia se renovar, incluindo, ampliando e apresentando experiências diversas das mulheres no âmbito público e privado (Scott, 1990, p.73).

Essa nova forma de se fazer e contar a história é muito apropriada também ao Ensino de História e a História escolar, muito marcada como uma disciplina masculina, voltada para os feitos de “grandes homens”, dos “heróis e reis”, mas que esqueceu das mulheres. Ao adotarmos o gênero ao ensino, de modo a discutir e verificar os lugares concedidos às mulheres e a outros grupos subalternizados devido às suas identidades sexuais, contribui-se para uma aprendizagem histórica significativa e baseada no pensamento crítico acerca das relações entre os性os.

Tal como a universidade, a escola não deve negligenciar essas questões se se ampara no princípio da equidade, portanto a escola deve ser “aberta à pluralidade e à diversidade, e que a experiência escolar seja acessível, eficaz e agradável para todos, sem exceção, independentemente de aparência, etnia, religião, sexo, identidade de gênero, orientação sexual ou quaisquer outros atributos” (BNCC, 2018, p. 11).

Mesmo de modo, digamos, singelo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na Competência “9”, salienta:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de origem, etnia, gênero, orientação sexual, idade, habilidade/necessidade, convicção religiosa ou de qualquer outra natureza, reconhecendo-se como parte de uma coletividade com a qual deve se comprometer (BNCC, 2018, p. 19).

Observa-se que não há uma referência explícita a educação sexual e de gênero, até porque o documento afirma que a questão está inclusa nas “competências e habilidade” e que “essas temáticas são contempladas em habilidades de todos os componentes curriculares,

cabendo aos sistemas de ensino e escolas, de acordo com suas possibilidades e especificidades, tratá-la de forma contextualizada” (BNCC, 2018, p. 14). Mas, sendo a BNCC um documento importante para a educação, entendemos a relevância do tema e, particularmente, sabemos da sua urgência.

Entendendo os lugares do saber, a escola em particular, como um lugar de demarcação das relações de poder entre os sexos, poderá se transformar também, em espaços de respeito à diversidade e de construção de relações igualitárias. A desigualdade entre os gêneros, ou melhor, a mais dramática herança da desigualdade entre os sexos que paira sobre todos nós, apesar das leis igualitárias, é a violência contra as mulheres e os homossexuais, e deve ser combatida em todos os espaços da sociedade brasileira (Colling, 2015, p.33)

De acordo com Joana Maria Pedro, analisando Scott, a História contribuiu para a produção das diferenças sexual ao narrar somente sobre homens e suas vidas, como se somente eles “fazem a história”. No entanto, as perspectivas mudaram e agora é possível e necessário falar das relações que constroem o gênero, isto é, “relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e entre homens” (Pedro, 2011, p. 273). Portanto, se permitirmos que o ensino de história omita a presença das mulheres estaremos contribuindo para a manutenção de um sistema que, historicamente, oprime e afasta as mulheres como se nada fossem.

Dessa maneira, a escola, como um espaço de saber, e o ensino de história, como uma ferramenta de mudança social, desempenham funções cruciais para reformulação e desconstrução do imaginário dominante que hierarquiza e diferem de forma desigual homens e mulheres. A escola é marcada por uma estrutura masculina e o ensino de história, se desenvolvido de forma errada, contribui-se ainda mais com a naturalização acrítica dessa lógica.

Alguns/mas professores/as podem temer trabalhar com a temática ante a sua complexidade e por se tratar de um tema polêmico. A temática suscita ainda nos familiares dos estudantes controvérsia e resistência, tudo isso afeta o trabalho docente. Porém, é importante lembrar que os documentos norteadores da educação brasileira nos dão suporte para trabalhar o modo como as instituições e as relações sociais organizam, separam e atribuem significados a homens e mulheres. Por exemplo, os PCN indicam:

Compreender a produção e o papel histórico das instituições sociais, políticas e econômicas, associando-as às práticas dos diferentes grupos e atores sociais, aos princípios que regulam a convivência em sociedade, aos direitos e deveres da cidadania, à justiça e à distribuição dos benefícios econômicos. (Brasil, 2000, p.14)

O papel das instituições na definição histórica é evidente. Além disso, acentuamos a importância que é atribuída aos grupos e atores sociais, e é neste ponto que podemos incluir questões relacionadas ao gênero, a sexualidade, às mulheres, aos homossexuais, e a toda uma gama de sujeitos invisibilizados na história. O PCN ainda pontua a relevância da História em tratar de novos temas e debates, sobretudo, a partir da história social e cultural que

[...] tem se imposto de maneira a rearticular a história econômica e a política, possibilitando o surgimento de vozes de grupos e de classes sociais antes silenciados. Mulheres, crianças, grupos étnicos diversos têm sido objeto de estudos que redimensionam a compreensão do cotidiano em suas esferas privadas e políticas, a ação e o papel dos indivíduos, rearticulando a subjetividade ao fato de serem produto de determinado tempo histórico no qual as conjunturas e as estruturas estão presentes (Brasil, 2000, p. 21).

Assim, não só devemos considerar que existam relações de gênero dentro da escola e na nossa prática docente cotidiana, é preciso não nos calarmos diante de situações que querem desqualificar todo o conhecimento científico possibilitado pelos estudos feministas e de gênero. Possuímos base legal para tratarmos dessas questões, como as legislações e documentos normativos da educação que garantem a discussão do papel das instituições e grupos sociais na organização social e da introdução de novos atores sociais nos currículos.

Enquanto professores/as de História temos uma função importante na construção de conhecimentos históricos na sala de aula, o ensino de história pode ser transformador. As demandas do presente guiam nosso trabalho de conectá-las ao passado, assim, é primordial a elaboração de estratégias de conectar o presente com a história afim de construir um ambiente mais humano. Há muitas mudanças e rupturas no nosso cotidiano, bem como permanências que, ressalvadas características próprias de seu tempo, evidenciam como as relações de gênero são um elemento definidor de desigualdades. E sobre isso que precisamos nos atentar!

Problematizar o natural, desconstruir os estereótipos, fundamentar novas relações e pertencimentos faz parte do universo de ações que se apresentam na escola. E que inserem nas mentes e corpos das pessoas, das sexualidades, significados para suas trajetórias, num processo histórico de reformulação de conceitos e pré-conceitos (Zarbato, 2015, p. 52).

Estamos imersos em um ambiente onde concepções sobre gênero e sexualidade, aprendidas ao longo de toda a vida, constituem a não problematização das diferenças e dos preconceitos arraigados. Na outra esteira, todos os dias nós e nossos alunos/as nos deparamos com discursos sexistas, misóginos, homofóbicos, transfóbicos, ataques a movimentos sociais que evidenciam que nossa sociedade hierarquiza os sexos e as sexualidades. Assim, é necessário o contraponto, conforme Guacira Lopes Louro, “uma educação sexual sistemática, corajosa,

honesta e politicamente interessada com a crítica desses modelos de desigualdade sexual, de gênero, de etnia, de raça, de geração, de classe, de religião, etc.” (Louro, 2008, p. 70).

É inegável a importância da discussão sobre gênero no âmbito educacional, ou permitiremos a ampliação e profusão de discursos preconceituosos na escola e na sociedade, de um modo geral. Neste sentido, é fundamental a historicização do gênero, verificando como os significados sociais sobre homens e mulheres são construídos e, ao mesmo tempo instáveis, além de se fazer perceber que as diferenças são atribuídas pelo sexo, tornando-se meios de promoção de desigualdades (Scott, 1994, p. 24-25).

Concordando com a afirmação de que a escola é o local de “transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança “humanize-se”, cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se” (Bock, et al., 2001, p. 261), corrobora mais ainda com a necessidade de desconstruir estereótipos e problematizar as relações de gênero no espaço escolar.

A educação é o reflexo de uma sociedade. Na escola, todos os dias, circulam com os sujeitos que dela fazem parte conhecimentos, pré-conceitos, preconceitos, ideais, dúvidas, temas, problemas e um bocado de outras questões que fervilham na sociedade de um modo geral. Disso, podemos afirmar com clareza, que as questões de gênero e de sexualidade é um dos principais desafios que a escola precisa lidar. Muitos indivíduos não entendem a necessidade da abordagem do tema, impedindo o debate que é muito necessário.

O Brasil é um dos países que mais assassinam mulheres por serem mulheres, o feminicídio³ é uma triste realidade que todas e todos nos deparamos, seja na região em que vivemos, ou através das redes sociais, dos jornais, das notícias que circulam por diversos meios de comunicação. Esse problema que nos assombra é o extremo da violência causada pela desigualdade de gênero, não é o único, mas é, muitas vezes, o fim para as vítimas, o fim de suas vidas.

Segundo o Anuário Brasileiro de Segurança⁴ PÚBLICA de 2023, o Brasil registrou, em 2022, 74.930 casos de estupros, sendo 88,7% das vítimas do sexo feminino, deste número

³ Entendemos aqui feminicídio como o homicídio de mulheres em razão do gênero. A palavra, a partir da Lei nº 13.104/2015, designa o homicídio “contra a mulher por razões da condição de sexo feminino”. O feminicídio seira o ápice da perseguição, do ódio contra a/s mulher/es, a forma extrema da violência de gênero que ocasiona na morte da vítima (Zarbatto, 2019, p. 245-248).

⁴ O Anuário Brasileiro de Segurança PÚBLICA se baseia em informações fornecidas pelas secretarias de segurança pública estaduais e outras fontes oficiais da Segurança Pública, com o intuito de promover a transparência e a prestação de contas na área e garantir a melhoria da qualidade dos dados. Além disso, produz conhecimento, incentiva a avaliação de políticas públicas e promove o debate de novos temas ligados a segurança pública do país. Disponível em: <<https://forumseguranca.org.br/publicacoes/anuario-brasileiro-de-seguranca-publica/>>

56.820 casos foram registrados como estupro de vulnerável. Outros indicadores apontam para 245.713 casos de agressões por violência doméstica; 613.529 casos de ameaças; e 445.456 Medidas Protetivas de Urgência concedidas às vítimas de violência.

Os números de feminicídios no país também são alarmantes: 1.437 mulheres perderam suas vidas e, em relação a 2022, houve um aumento de 16,9% de tentativas de feminicídio. Dessas vítimas, 7 em cada 10 morreram dentro de casa, 53,6% foram assassinadas por seus parceiros íntimos, 19,4% por ex-parceiros e 10,7% por familiares.

Os dados trazidos aqui não são os únicos, mas nos permite visualizar o problema com um olhar mais crítico e urgente. Esses números demonstram que a violência é o fim para aqueles que não se enquadram nos padrões normativos do gênero imposto pela sociedade, como a população LGBTQIA+, ou para quem, historicamente, foi imposto o lugar da subalternidade e da dominação, como as mulheres. O gênero é um grande organizador das relações sociais, fortificando um sistema que leva às diferenças socialmente impostas tornarem-se motivos de violência. A partir dessa produção da diferença, criam-se estruturas hierárquicas onde há dominadores e dominados.

Dadas essas suposições, não seria ingenuidade admitir que a escola não só lidaria com as vítimas desta forma de violência, como ela pode ser uma das principais propulsoras do problema. De que forma?

A sociedade em que vivemos não só se utiliza, como produziu/produz o discurso de que o masculino é sinônimo de dominação, enquanto o feminino representa a subordinação, aliás, os dados acima só comprovam os fatos. Com isso, a dominação entre os sexos tornou-se uma marca de nossa cultura e a escola localiza-se no centro dessas problemáticas. Como um local de saber, a escola (re)produz os discursos das desigualdades de gênero, tornando-os a realidade, a verdade, conforme Foucault.

Ora, essa vontade de verdade, como os outros sistemas de exclusão, apóia-se sobre um suporte institucional: é ao mesmo tempo reforçada e reconduzida por todo um compacto conjunto de práticas como a pedagogia, é claro, como o sistema de livros, da edição, das bibliotecas, como a sociedade de sábios de outrora, os laboratórios hoje. Mas ela é reconduzida, mais profundamente sem dúvida, pelo modo como o saber é aplicado em uma sociedade, como é valorizado, distribuído, repartido e de certo modo atribuído (Foucault, 1996: 17).

As práticas discursas, portanto, englobam um conjunto amplo e complexo de técnicas, instituições, comportamentos, métodos de transmissão dos conhecimentos, normas e toda uma gama de elementos que constituem e nomeiam a realidade. Podemos, neste sentido, localizar o papel da escola como um desses elementos atuantes na produção e nomeação das mulheres e dos homens, seus lugares sociais, suas atribuições e, sobretudo, suas identidades subjetivas. A

partir daí, poderemos caminhar para que esses mesmos discursos sejam desconstruídos, mostrar como a subordinação e exclusão das mulheres e o domínio dos homens são construções sociais, políticas e culturais (Colling, 2015, p. 36).

Os avanços conquistados pelas mulheres e as pessoas LGBTIQA+ por meio de suas lutas e reivindicações políticas nos dão a impressão de que as coisas estão melhorando, porém, na realidade há muito o que ser feito. Como professor acredito no potencial da educação para desfazer essas amarras da desigualdade, da violência, do preconceito e da intolerância.

A questão mais séria é que a história da desigualdade entre os gêneros, marcada pelos discursos que considerados verdadeiros mediante relações de saber e poder, historicamente foi aceita sem indagações pela escola, lugar por excelência da marcação sexual. Por outro lado, é lá na escola, que poderá ter início a construção da equidade de gênero e de relações sociais mais igualitárias (Colling, 2015, p. 37, 38).

Evidentemente, é urgente a discussão da temática e, embora muitos discursos sociais veiculados por certos grupos e/ou indivíduos deslegitimem a importância do tema, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propuseram a discussão há algum tempo. Os PCNS afirmam que desde muito cedo, as crianças e adolescentes são imersos em valores e crenças que formam suas identidades, inclusive a de gênero e a forma como devem lidar com seus corpos e sexualidade. Com isso, o documento, baseado no conceito de gênero, afirma:

A construção do que é pertencer a um ou outro sexo se dá pelo tratamento diferenciado para meninos e meninas, inclusive nas expressões diretamente ligadas à sexualidade, e pelos padrões socialmente estabelecidos de feminino e masculino. Esses padrões são oriundos das representações sociais e culturais construídas a partir das diferenças biológicas dos sexos, e transmitidas através da educação, o que atualmente recebe a denominação de “relações de gênero”. Essas representações internalizadas são referências fundamentais para a constituição da identidade da criança (PCN, 1997, p.81).

O documento não só entende o papel do gênero na educação, como também na vida das crianças e dos adolescentes que fazem parte da escola. Logo, não restam dúvidas quanto ao nosso papel diante da construção das identidades dos nossos/as alunos/as e no combate às formas de opressão e subordinação dos grupos vulneráveis. Buscamos refletir, com base na teoria feminista e nos próprios documentos oficiais, sobre como o conceito de “gênero” contribui para perceber não somente as construções sociais dos sexos, mas na busca de alternativas de resistência contra as desigualdades e múltiplas formas de violências.

Essa diferença historicamente tem privilegiado os homens, na medida em que a sociedade não tem oferecido as mesmas oportunidades de inserção social e exercício de cidadania a homens e mulheres. Mesmo com a grande transformação dos costumes e valores ocorrendo nas últimas décadas, ainda persistem muitas discriminações, por vezes encobertas, relacionadas ao gênero (PCN, 2001, p. 321, 322).

É neste sentido que localizamos a função do ensino de história, dada a importância da disciplina na conformação das identidades dos sujeitos e, também, no estudo desse processo, afirmamos a sua potencialidade em questionar/analisar/criticar o gênero como um fenômeno contextualizado, (re)produzido, transformado ao longo do tempo. Assim, concordamos com Joan Scott quando ela afirma o seguinte:

Examinar gênero concretamente, contextualmente e de considerá-lo um fenômeno histórico, produzido, reproduzido e transformado em diferentes situações ao longo do tempo. Esta é ao mesmo tempo uma postura familiar e nova de pensar sobre a história. Pois questiona a confiabilidade de termos que foram tomados como auto-evidentes, historicizando-os. A história não é mais a respeito do que aconteceu a homens e mulheres e como eles reagiram a isso, mas sim a respeito de como os significados subjetivos e coletivos de homens e mulheres, como categorias de identidades foram construídos (Scott, 1994, p. 19).

O ensino de história neste caso é elementar, visto que é um saber necessário para a formação de crianças e jovens e, de acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um saber que, impulsionado pelo passado, deve dialogar, orientar-se pelas questões do tempo presente, atual, o qual é vivenciado, experimentado por esses sujeitos (BNCC, 2018, p. 397). Esse tempo, portanto, é permeado pela necessidade extrema de refletir a forma como nossa sociedade adotou – e produziu – o gênero como um sistema de opressão e violência.

Diante do cenário que vivemos, temos, enquanto educadores, a missão política e cidadã de ensinar aos nossos/as alunos/as sobre a diversidade de gênero e o seu respeito, refletir junto com esses/as jovens como a subordinação feminina e a dominação masculina se construiu ao longo do tempo e buscar meios de desconstruir estereótipos, preconceitos e as “masculinidades tóxicas” que rondam a educação e a sociedade, de um modo geral. Sendo a escola uma das primeiras instituições onde se inicia a formação dos sujeitos, é neste ambiente que devem ser tratadas questões tão urgentes, pois “o historiador [e professor/a] pode interpretar o mundo ao mesmo tempo que tenta transformá-lo” (Scott, 1994, p. 19).

Contudo, apesar do aspecto relacional, histórico e cultural do gênero, devemos ter cuidado para não recorrermos ao erro de acreditar/afirmar que se trata de um produto somente da educação. Outras instâncias sociais também contribuem na sua estruturação, o trabalho, a

religião, a família, as mídias sociais, os meios de comunicação, dentre outras instituições que também se apropria do gênero como uma ferramenta de organização social.

Entendendo nosso lugar político-social, aliás nós professores de História somos vistos como mais ligados às questões sociais, precisamos não só compreender o modo como de produzem posições hierárquicas entre os gêneros, mas, sobretudo, que quando essas posições se tornam fixas, não só os pares “dominante *versus* dominados” se relacionam, como excluem o debate contestatório.

É difícil contestar essa tal “naturalidade” das posições sexuais quando lidamos como uma forma de organização social que depende da exclusão, do apagamento, da subordinação para existir. É necessário, portanto, a desconstrução, tratar a história não como universal, objetiva, neutra,

Ao invés disso, se se concorda que os significados são construídos através de exclusões, deve-se reconhecê-las e assumir a responsabilidade pelas exclusões existentes no trabalho de cada um. Tal abordagem reflexiva, autocritica, torna aparente o estatuto particularizante de qualquer conhecimento histórico e o papel ativo do historiador como um produtor de saber (Scott, 1994, p. 20-21).

Parte desse debate deve-se, principalmente, a “cidadanização de diferentes sujeitos sociais” (Carrara, 2015) – como as mulheres e as pessoas LGBTQIA+ - que, através das suas lutas ativistas-político-sociais, mobilizam-se em torno do interesse comum de uma sociedade justa, igualitária, progressista e inclusiva. Ao incorporar as reivindicações desses sujeitos, em nível de Estado, ganhamos muito na tentativa de barrar as forças retrogradas, conservadoras, preconceituosas que tentam “contaminar” a educação. Porém, a luta ainda não está terminada.

Um dos discursos que rondam a escola é o da suposta “ideologia de gênero” ensinada pelos/as professores/as adeptos aos feminismos. Segundo esse pensamento, afirma-se que cada um de nós podemos “ser o que preferir”. E ainda, quando se ensina essa tal “ideologia”, anulamos a “divisão natural” entre homens e mulheres, destruímos “a família tradicional”, “punimos” quem não seguir essas “imposições, enfim, uma série de barbaridades.

Percebe-se em discursos como esses a tentativa explícita de criar um cenário de pânico moral, isto é, tomar temas em ebulação social e transformá-lo em ferramentas de deslegitimização social e, ainda mais preocupante, ao utilizar-se desses “temores sociais”, imagens estigmatizantes, monstruosas, ameaçadoras de certos sujeitos são criadas e apropriadas para/pela sociedade. “Os pânicos morais exprimem de forma culturalmente complexa as lutas sobre o que a coletividade considera legítimo em termos de comportamento e estilo de vida” (Miskolci, 2007, p. 110-111).

Não obstante, a ideia da “ideologia de gênero” é tão falaciosa que, ao desconsiderar todo o conhecimento produzido sobre o tema, evidencia que aqueles que aderem e defendem a exclusão da temática de gênero e sexualidade na educação sequer conhecem (ou fingem não conhecer) que nós somos formados por um processo de socialização.

Ideologia de gênero é o que a gente vive. A gente vive num mundo e numa sociedade na qual: homem não chora x mulher é delicada; homem é forte x mulher é fraca; homem é provedor x mulher cuida do lar; homem não tem sentimento... E tudo isso é uma construção social. (...) Ideologia de gênero já no que estamos inseridos, pois estamos inseridos num modelo que a gente replica sem perceber e não questiona. (...) Questionar a ideologia de gênero é o caminho fundamental para que qualquer um de nós – homens, mulheres ou pessoas que não se enquadram em nenhuma das duas definições, que são inventadas, possam se descobrir (Tempero Drag, 2018)⁵.

Em face deste desafio, concordamos que a educação e o currículo escolar são campos de luta, em que se disputa a narrativa: o que e como ensinar. Deste modo, acreditamos que as contribuições feministas, *queer* e de gênero possam ser pilares poderosos para um currículo problematizador, questionador de dados impostos como naturais e garantidores do respeito às diferenças entre os sujeitos. Nossa luta deve-se apoiar em estratégias de combate aos ataques ao conhecimento e à ciência.

Esses grupos argumentam que gênero não é conhecimento, mas, sim, uma ideologia e, nessa argumentação, atribui-se grande importância ao conhecimento. Assim, nessa luta discursiva para desqualificar as teorias de gênero, opõe-se conhecimento – apresentado, nesse caso, como verdade –e ideologia –apresentada como falsa –, reconhecem que a ciência tem prestígio na sociedade e cunham o termo/slogan “ideologia de gênero” para defender que gênero não é conhecimento científico; é ideologia; e, por isso, precisa ser eliminado (Paraíso, 2019, p. 1417).

Faz-se necessário e urgente um currículo antinormativo, isto é, um currículo que se opõe às práticas de “produção de condutas esperadas”, pois normalizar não é somente impor limites a determinadas condutas inesperadas, reprimi-las ou excluí-las. A norma, e isso é refletido nos currículos, atua na produção de comportamentos, de condutas e de identidades esperadas, ou melhor, aquilo que uma sociedade atribui significado de “ideal, positivo, valorizado, normal” (Fonseca, 2012, p.87).

A norma disciplinar, então, atua no sentido de produzir corpos dóceis e úteis, por isso, adestra-os, separando o que lhes é inútil, apropriando-se deles. A norma separa, analisa, diferencia, decompõe com o objetivo de criar singularidades “necessárias e suficientes”, “multiplicidades organizadas”.

⁵ <https://www.youtube.com/watch?v=vK3koIjeWoc>

"Adestra" as multidões confusas, móveis, inúteis de corpos e forças para uma multiplicidade de elementos individuais - pequenas células separadas, autonomias orgânicas, identidades e continuidades genéticas, segmentos combinatórios. A disciplina "fabrica" indivíduos; ela é a técnica específica de um poder que toma os indivíduos ao mesmo tempo como objetos e como instrumentos de seu exercício (Foucault, 1987, p. 143).

Dessa forma, a norma cria duas situações: o que é o normal, adequado e deve ser seguido por todas/as e o anormal, inadequado e deve ser excluído rejeitado. Porém, quem ou o que as produz? Ora, é indiscutível o protagonismo das instituições sociais que estabelecem certos padrões, tais como a medicina, o Direito, a religião, a família e, sobretudo, a escola. Esses padrões, uma vez estabelecidos, são o tempo todo apropriados e reapropriados pelos indivíduos, eles formam e reformam a vida, estimulam modos de vida e garantem "a ordem social".

Essa norma, porém, circula entre o elemento disciplinar e o regulamentador, controlando a ordem social, os corpos, a população. "A norma é o que pode tanto se aplicar a um corpo que se quer disciplinar quanto a uma população que se quer regulamentar" (Foucault, 2005, p.302). E ainda, esta norma funciona também como uma referência a produção do anormal, a partir da comparação entre os indivíduos (rever aqui), distribuindo-os em oposição segundo o modo eles correspondem aos processos normativos (p.19).

2.3 Currículo, legislações e a perspectiva de gênero

Com o fim da ditadura militar no final dos anos 1970, a luta pela inclusão de organismos e políticas públicas para as mulheres foi possibilitada graças à atuação, cada vez mais forte, das mulheres e outros movimentos sociais. "Organizações coletivas e movimentos feministas ampliaram-se a partir da segunda metade do século XX, atuando em diversas frentes entre as quais se destacam o direito a creches, o combate à violência contra as mulheres, a defesa de direitos reprodutivos e sexuais e a agenda da ampliação da participação feminina na política" (Biroli, 2018, p. 176).

Para a professora Regina Pinto, mesmo que as feministas tenham se mantido de fora do poder Legislativo neste momento crucial para a redemocratização brasileira e de discussão de uma nova constituinte, o movimento permaneceu atuante politicamente com suas demandas. Por exemplo, salienta que o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher, com uma atuação curta entre 1985 e 1989, articulava as demandas feministas e das mulheres no âmbito da política legislativa (Pinto, 2003, p. 71, 72).

Neste momento, as mulheres eleitas deputadas apresentaram 30 emendas sobre os direitos das mulheres, englobando praticamente todas as reivindicações do movimento feminista. Uma das grandes contribuições veio do CNDM que, com o *slogan* “Constituinte pra valer tem que ter direitos da mulher!”, mobilizou as mulheres em torno do objetivo de “incorporar à nova Carta pontos fundamentais dos direitos da mulher, pelos quais o movimento feminista lutava havia algum tempo no Brasil” (Pinto, 2003, p.74).

Boa parte das reivindicações, muitas delas dispostas na “Carta das Mulheres” que defendia, entre outras questões, “demandas em relação aos direitos da mulher no que se referia ao trabalho, saúde, direitos de propriedade, sociedade conjugal, entre outras propostas” foram aprovadas e dispostas na Constituição de 1988. Além disso, questões importantes como a da violência contra a mulher e o aborto também foram anexadas no documento. Em resumo, nesta carta, as feministas “discutiram os problemas de gênero apareciam entrelaçados aos de classe, raça e sexualidade, com atenção à propriedade de terra no campo, aos direitos trabalhistas e a exigências específicas de acesso universal à saúde e à segurança” (Biroli, 2018, p. 183).

Dentre os principais direitos e garantias fundamentais dispostos na Constituição, podemos elencar:

Art. 5º 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.

L - às presidiárias serão asseguradas condições para que possam permanecer com seus filhos durante o período de amamentação;

Art. 7

XVIII - licença à gestante, sem prejuízo do emprego e do salário, com a duração de cento e vinte dias;

XXX - proibição de diferença de salários, de exercício de funções e de critério de admissão por motivo de sexo, idade, cor ou estado civil;

ART. 226

§ 5º Os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.

§ 7º Fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável, o planejamento familiar é livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito, vedada qualquer forma coercitiva por parte de instituições oficiais ou privadas. (BRASIL, 1988).

Há inúmeros outros princípios basilares na Carta de 88, elencamos alguns para destacar a importância das questões de gênero e da luta das mulheres em prol de direitos para as mulheres que durante muito tempo viveram sob as custas de homens – pais, familiares, maridos. Esses artigos destacam que essa Constituição ampliou e democratizou a questão e permitiu o desenvolvimento de outros documentos, como os educacionais, no que tange a discussão sobre gênero, sexualidade e a diversidade.

Neste sentido, em 1996, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que não só regularizou, como organizou a educação do país tendo os princípios constitucionais como pilares. Assim, ambos os documentos tratam da igualdade de condições para acesso e permanência na escola; defendem a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar e o pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas. Entre outros princípios, a LDB assegura que a educação deve prezar o respeito à liberdade e apreço à tolerância (IV) e garantir a vinculação entre a educação escolar e as práticas sociais (XI), princípios fundamentais para as discussões de gênero e sexualidade.

Não necessariamente a LDB trata de questões relacionadas à diversidade sexual e ao gênero, porém é possível perceber horizontes que nos dão sustentação diante desse assunto que faz parte do cotidiano escolar. Ao tratar da educação como um direito de todos (art. 1), incluímos as mulheres que foram excluídas em determinados períodos da educação que agora é um direito público subjetivo dos/as cidadãos/ãs (art. 5).

Adiante, o artigo 12 trata da promoção “medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência”, que podemos incluir a violência de gênero, a LGBTfobia e ao feminicídio. Todas essas ações têm o objetivo de promover uma cultura de paz na escola que, consequentemente, refletirá na sociedade.

A LDB também obriga que os currículos escolares devem incluir o tema de direitos humanos e o combate à violência contra crianças e adolescentes de forma transversal (art. 26). Assim, interpretamos isso como um adendo para trabalharmos a educação sexual nas escolas de modo a combater o estupro e o assédio sexual dos/as jovens que compõem a escola. Sendo este um dos problemas que aterroriza a nossa sociedade, é urgente tratar desta questão uma vez que a temos como um princípio de dignidade da pessoa humana.

Essa é uma interpretação que fazemos, no entanto, sabemos da dificuldade de a escola assumir esses temas e da preocupação/medo dos professores em trabalhar questões relacionadas ao gênero e a sexualidade. O próprio Estado é devedor de políticas mais profícuas, pois a

“pseudo implementação” dessas políticas se “esconde” por trás de uma “bandeira de respeito à diversidade”, ocultando que tal diversidade diz respeito ao gênero e a sexualidade, contribuindo para a exclusão das identidades diversas, como os LGBTQIA+ e a propagação da violência de gênero (Almeida, 2022, p. 60).

Acreditamos que, conforme o princípio destacado no artigo 3º, é possível a proposição de um currículo que destaque não só a pluralidade de ideias e concepções pedagógicas, como destaque as múltiplas contribuições culturais de diversos sujeitos e suas experiências, como a história das mulheres e dos movimentos LGBTQIAPN+. Neste sentido, é necessária uma leitura nas entrelinhas, pois nesta época o termo “gênero” ainda estava sendo forjado e apropriado pelas feministas, por isso o termo não aparece, mas é preciso sabermos extrair possibilidades outras de uma educação para a diversidade sexual e de gênero.

Porém, já nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997, as questões relacionadas ao gênero já aparecem como “Temas Transversais para o Ensino Fundamental”, ou seja, o documento afirma que essa é uma questão fundamental que interfere na vida e no cotidiano dos estudantes. Deste modo, devem ser trabalhados por várias áreas do saber a fim de “desenvolver a capacidade dos alunos de intervir na realidade e transformá-la, tendo essa capacidade relação direta com o acesso ao conhecimento acumulado pela humanidade” (PCN, 1998, p. 65).

Os PCNs tratam da sexualidade como um tema complexo perante a sociedade, mas, por ser fundamental na vida de todas as pessoas, a escola deve refletir e debater junto com os estudantes sem impor valores e julgamentos, mas “transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados” (PCN, 1998, p.67).

Apesar disso, este documento não é pronto e acabado, é preciso, mais uma vez visualizar o além do escrito, ele fornece informações sobre gênero e sexualidade, mas exige do professor/a um aprofundamento teórico sobre as temáticas. Outro problema desses PCNs, conforme apontado por Rachel Abreu em sua pesquisa de mestrado, é o seguinte:

[...] os temas de gênero e sexualidade não se constituem de fato como questões fundamentais dentro dos PCN e PCN+ do Ensino Médio. Afirmo que não são questões centrais dentro dos documentos, pois esses temas ficam de fora de alguns fascículos. Isso também ocorre com o compromisso com a equidade de gênero, descrito e exposto no documento introdutório dos PCN do Ensino Médio. Mas, ao contrário disso, o que encontramos é a falta desse compromisso, expressa na ausência de tratamento da expressão no corpo dos documentos. Dessa forma, podemos identificar às temáticas de gênero e sexualidade, assim como, o compromisso com a igualdade de gênero, como temas marcados pela sua pequena participação nos documentos. Sua

representatividade ocorre através da sua ausência nos PCN e PCN+ do Ensino Médio (Abreu. 2014, p. 80, 81).

Necessitamos de um trabalho empenhado em tratar dessas questões a fim de promover uma educação que promova a igualdade e o respeito de todas/os. Além de garantir à diversidade sexual sem julgamentos e a desconstrução de ideais que só consideram homens e mulheres como sujeitos se adequados aos padrões cisgenderonormativo.

No que tange as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCNs), documento normativo de 2013 que orienta o planejamento curricular das escolas e dos sistemas de ensino, tendo como objetivo “promover a equidade de aprendizagem, garantindo que conteúdos básicos sejam ensinados para todos os alunos, sem deixar de levar em consideração os diversos contextos nos quais eles estão inseridos”, fornece algumas singelas passagens sobre às questões de gênero e sexualidade.

Como os outros documentos, há passagens que nos faz associar às questões de gênero, como o artigo 6º que, no inciso I, pontua como princípio ético: “justiça, solidariedade, liberdade e autonomia; de respeito à dignidade da pessoa humana e de compromisso com a promoção do bem de todos, contribuindo para combater e eliminar quaisquer manifestações de preconceito de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”.

No inciso II, fundamenta-se como um dos princípios Políticos a “exigência de diversidade de tratamento para assegurar a igualdade de direitos entre os alunos que apresentam diferentes necessidades; da redução da pobreza e das desigualdades sociais e regionais”.

No artigo 16º, as DCNs indicam que os currículos escolares e as disciplinas devem, de forma transversal, tratar, dentre outros temas, do gênero e da sexualidade como elementos que afetam a todos/as em nível global, regional, local e individual. Assim, impõe que os órgãos executivos dos sistemas de ensino devem produzir e distribuir materiais subsidiários para que os/as professores/as possam trabalhar para combater “discriminações, racismo, sexism, homofobia e outros preconceitos e que conduzam à adoção de comportamentos responsáveis e solidários em relação aos outros e ao meio ambiente”.

Podemos concluir que essas questões aparecem tão pouco nesses documentos por dois motivos: o primeiro relaciona-se ao contexto em que foi produzido, como dissemos acima, algumas proposições ainda estavam em fase de amadurecimento; o segundo, também ligado ao contexto, conecta-se com os setores conservadores que disputam não só a arena política como a educacional. O gênero e a sexualidade são temas polêmicos e que, por isso, muitas vezes são utilizados como pânico moral por aqueles que desejam descredibilizar e desmoralizar os profissionais e os movimentos sociais que lutam por isso.

Gênero e sexualidade são oscilantes nesses documentos educacionais, porém não há como negar o fato de que “a escola e as salas de aula são territórios altamente generificados, nos quais o marcador de gênero opera o tempo todo, além de serem lugares em que as questões de sexualidade estão presentes, construindo posições de sujeito diversas”. Logo, são necessários para a formação de sujeitos críticos e dispostos a transformar a realidade que os cercam.

Assim, dialogando com Fernando Seffner e Yara Picchetti (2016), é impossível não tratar de gênero na escola, pois num contexto repleto de diversidades e múltiplas experiências, é preciso trazer o debate para a sala de aula de forma a fornecer subsídio para uma sociedade que saiba respeitar suas diferenças. Enquanto professores/as, precisamos entender que essas questões são fundamentais para evitar que as diferenças sejam utilizadas para justificar a desigualdade, a injustiça e a violência. Dessa maneira, também, podemos contribuir para que nossas alunas/os saibam conviver com a diferença, que compreendam que existem outras formas de viver a vida e de usar seus corpos, expressar sua sexualidade.

[...] a vida em sociedade é cada vez mais marcada pela presença da diversidade, a exigir constantes acordos de convívio. E 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).

A diversidade exige de nós a busca pelas melhores formas de convivência harmônica e respeitosa. Dessa maneira, a escola é, por excelência, um espaço onde conhecimentos são compartilhados, mas, principalmente, onde aprendemos valores que nos conduzem ao respeito humano. O gênero e a sexualidade são partes intrínsecas da sociedade; por isso, é impossível ignorá-los na sala de aula. Se desejamos uma convivência saudável e uma formação integral para os jovens e futuros cidadãos, é imprescindível abordar essas questões de forma educativa, garantindo, assim, o respeito às diferenças e à diversidade.

CAPÍTULO III - O COMBATE ÀS MASCULINIDADES HEGEMÔNICAS NO ENSINO DE HISTÓRIA

3.1 Por que é importante compreender as masculinidades?

A partir da década de 1980, os estudos sobre a masculinidade se expandiram, permitindo novas interpretações acerca das noções de gênero e sua construção social. Este novo olhar para as categorias de gênero que se delineiam a partir do conceito de “masculinidade”, ampliou as discussões teóricas críticas às perspectivas essencialistas das categorias de “mulher(es)” e “homem(ns)”.

Para tal empreitada, na afirmação de Maria Izilda Matos que, desde 2000, apontava a importância de se historicizar as masculinidades, mas, segundo ela:

[...] apesar da ampla produção na área de estudos de gênero e instigantes contribuições, pouca atenção é dada à história dos movimentos feministas e ainda são raros os estudos na produção historiográfica brasileira sobre as masculinidades, deixando a impressão de que os homens existem em algum lugar além, constituindo-se num parâmetro extra-histórico e universalizante (Matos, 2001, p. 46).

Quase 25 anos depois, muito se tem produzido sobre a história das mulheres, dos movimentos sociais, inclusive o feminista, e das relações de gênero ao longo do tempo. Ampliar os estudos sobre as masculinidades é de extrema relevância em uma sociedade que utiliza diferenças biológicas como elementos constituintes de hierarquias sociais, vemos através dos dados relacionados à violência de gênero a urgência de se debater esse tema.

No entanto, minha proposta não é a de construir uma história que tem o homem como protagonista, mas é justamente para debater e questionar tal ideia. Temos que tomar o cuidado para não naturalizar a masculinidade, tornando “o homem” um sujeito universal, como se os seus privilégios, dentre elas o seu poder de dominação, fossem dados como um dado irrelevante e ahistórico.

O objetivo desta reflexão, com base nas investigações de inúmeros pesquisadores/as, é compreender as masculinidades como o resultado de um processo de construção social, cultural e histórica, que tem como produtos os homens dessa sociedade. Assim, concordo com Durval Muniz Albuquerque quando ele propõe construir uma história dos homens e do masculino

[...] não mais como indivíduos ou partícipes de feitos coletivos, mas como gênero, não a história de homens como agentes do processo histórico, mas como produtos deste mesmo processo, a história de homens construindo-se como tal, a história da produção

de subjetividades masculinas, em suas várias formas, a história da multiplicidade de ser homem (Albuquerque Jr., 2013, p. 29).

Retomando o que afirmamos acima, este trabalho se propõe a uma discussão crítica das masculinidades como uma expressão dos homens. As masculinidades são produzidas em um contexto relacional com outras identidades de gênero e subjetividades sexuais. Portanto, não estamos produzindo um trabalho com viés “masculinista”, ligado ao movimento do “masculinismo”, isto é, a busca, baseada na misoginia, pela superioridade em relação às mulheres.

Masculinismo, nestes termos, seria encarado como “a teoria e prática da misoginia em seu maior grau violento, um verdadeiro ódio às mulheres e a crença de que mulheres são indivíduos inferiores aos homens, além de inimigas dos direitos masculinos” (Lima; Silva, 2023, p. 34).

Assim, pretendemos discutir criticamente como, através das relações de poderes e outros mecanismos, os homens se constituíram enquanto sujeitos universais, dotados de privilégios e superioridade em relação às mulheres. A partir disso, buscaremos compreender como um modelo ideal masculino foi forjado e como o ensino de história pode desconstruir essa imagem do homem que, ao se olhar no espelho, “se veem como seres humanos universais e generalizáveis”. Nossa intuito, é compreender que a masculinidade hegemônica permite a naturalização dos atributos masculinos relacionados ao poder e dominação, dotando-os de poder em relação àqueles e aquelas que não se enquadram no seu padrão (Oliveira, 2004, p. 143).

Esse processo de desconstrução inicia-se, sobretudo, a partir da década de 1960, quando as feministas passam a questionar e confrontar esses privilégios comuns à “natureza masculina”. Lutando por uma sociedade justa e igualitária, as feministas introduziram na sociedade e na academia diversas discussões sobre a condição feminina e da dominação masculina. Ao trazer para a esfera pública assuntos do mundo privado, “chama a atenção das mulheres sobre o caráter político da sua opressão, vivenciada de forma isolada e individualizada no mundo do privado, identificadas como meramente pessoais” (Costa, 2005, p. 2).

Nesta mesma época, durante a chamada “segunda onda feminista”⁶, os estudos sobre a masculinidade surgem, entre as décadas de 1960 e 1980 nos Estados Unidos. Neste momento,

⁶ O feminismo de “Segunda Onda”, marcado por reivindicações distintas das feministas do passado, combatia às depreciações que sofriam as ativistas e simpatizantes e lutavam por direitos políticos, econômicos e educacionais. Além das lutas políticas e sociais, esta fase também se caracteriza pelas reivindicações ligadas ao corpo, a

as ativistas questionavam “o porquê de as mulheres, em diferentes sociedades, serem submetidas à autoridade masculina, nas mais diversas formas e nos mais diferentes graus” e suas atividades serem “sempre desqualificada em relação àquilo que os homens, desta mesma cultura, faziam” (Pedro, 2005, p. 83).

Assim, questionando os privilégios da masculinidade, o feminismo contribuiu com suas bases teóricas para os estudos da masculinidade, sobretudo, a partir do conceito de gênero. O conceito ajudou a redefinir as noções relacionadas às mulheres e aos homens, desconstruindo o mito essencialista da natureza e analisando as relações de poderes que atuam na produção de identidades e subjetividades para os sujeitos. Falar de gênero, a partir de então, “significava deixar de focalizar a “mulher” ou as “mulheres”; tratava-se de relações entre homens e mulheres, mas também entre mulheres e entre homens” (Pedro, 2011, p. 273).

Com o conceito de gênero e atuação das teóricas feministas, a discussão em torno da construção social e cultural do sexo, bem como as masculinidades e as feminilidades foram se proliferando entre os debates acadêmicos. “Masculinidades e feminilidades”, “homens e mulheres” passaram a ser vistos como categorias relacionais, dependentes, múltiplas, dinâmicas e desnaturalizadas. “Logo, as feministas avançaram a crítica questionando a figura do sujeito unitário, racional, masculino que se colocava como representante de toda a humanidade” (Rago, 1998, p. 91).

O feminismo, neste sentido, contribuiu para um novo modo de existência “integrado e humanizado”, objetivando desfazer “oposições binárias como a que hierarquiza razão e emoção”, atuando em prol da renovação e reatualização do “imaginário político e cultural de nossa época” (Rago, 2004, p. 3).

Ao pôr fim à distinção entre os papéis e firmar pé sistematicamente em todos os domínios antes reservados aos homens, as mulheres fizeram evaporar-se a característica universal masculina: a superioridade do homem sobre a mulher (Badinter, 1993, p. 6).

É neste contexto que emerge os estudos sobre a masculinidade, em que os homens são tratados a partir da sua construção sociocultural, tendo suas características ligadas a dominação desnaturalizadas e a problematização do homem como o “sujeito universal”. Além disso, os estudos feministas ampliam o horizonte crítico para a superação da heteronormatividade e o desmoronamento das normas sociais que opõem homens e mulheres. As identidades sexuais

sexualidade e à violência contra as mulheres. É também que a “Onda” que chega ao Brasil, apesar de aqui adquirir especificidades devido a Ditadura Militar instaurada no país (VER: PEDRO, 2012, p. 239-259).

agora são compreendidas como construção das inúmeras instâncias sociais, como a escola, em que o objetivo é produzir sujeitos que performam um “tipo ideal” de gênero de acordo com suas características anatômicas.

Ao introduzirem esses novos paradigmas epistemológicas, as feministas minaram a virilidade masculina, em que os homens, diante do espelho feminino, passar a ver “uma imagem difícil de aceitar de sua virilidade: mortífera, belicista, criminosa, mutiladora” (Bard, 2013, p. 156). Essa abertura possibilitou, dos anos 1970 em diante, um novo campo de estudos da masculinidade que, conforme Mônica Schpun (2004), possibilitou a “desconstrução do masculino enquanto gênero, desvendando as relações hierárquicas entre homens”.

O movimento feminista de Segunda Onda, bem como o movimento homossexual, modificou as noções duais dos sexos masculinos e femininos, transformando a atuação das mulheres no âmbito político e, por conseguinte, o papel dos homens, que agora eram constantemente contestados em sua dominação e por seus privilégios. Os papéis dos homens de todas as sexualidades foram redefinidos, novos valores foram colocados em pauta e os velhos foram, pouco a pouco, desmoronando (Gatti, 2011, p. 13).

A obtenção pelas mulheres de novos direitos a partir de 1960 e 1970, o reajustamento dos papéis sexuais na esfera pública e privada, a reprovação e depois a condenação das formas de violência contra o outro sexo, tudo isso não ocorre sem atiçar as angústias masculinas (Vigarello, 2013, p. 10).

Entretanto, no início dos estudos de gênero, os homens e a masculinidade não foram os principais objetos de análise dos trabalhos produzidos pelas intelectuais e teóricas feministas⁷. Essas questões, inicialmente, foram recusadas pelas feministas, pois elas defendiam que os homens, sujeitos privilegiados, eram os principais beneficiados pelo sistema que oprimia as mulheres que, neste momento, proclamavam um lugar – político – para debater essas questões.

Neste primeiro momento, também, é possível perceber que os homens eram vistos como “sujeitos sem gênero”, isto é, sujeitos que são essencialmente privilegiados, tendo a dominação e o poder como intrínseco a sua natureza. Além disso, isso se explica devido ao fato de que esse mesmo sistema atribui aos sujeitos dicotomias, entre o normal e o anormal, sendo os primeiros sujeitos “honrados”, logo, impossibilitados de criticarem o sistema que lhes permitem a dádiva do privilégio masculino.

⁷ Preferi, neste momento, flexionar as palavras no gênero feminino, pois, conforme a bibliografia utilizada para este projeto, comprehendo que foram as mulheres as pioneiras e mais preocupadas com tais discussões. Portanto, acredito ser necessário referir-se a elas como sendo as teóricas e intelectuais dos estudos de gênero.

Assim, os homens brancos de classe média quando se olham no espelho se veem como um ser humano universalmente generalizável. Eles não estão capacitados a enxergar como o gênero, a raça e a classe afetam suas experiências. Não é o que ocorre com os negros, pobres, mulheres, gays e todos os que de uma forma ou de outra veem-se como “diferentes”. O que torna os sujeitos marginais e/ou oprimidos são os mecanismos mais visíveis em nós, porque são os que nos causam dor em nossas vidas cotidianas (Oliveira, 1998).

Nas décadas iniciais do *boom* dos estudos feministas e da história das mulheres, por volta de 1960, muitos homens demonstravam interesse em participar das discussões. Contudo, as mulheres vetaram a participação masculina, pois, defendiam serem elas quem tinham a experiência com a dominação exercida pelos homens, portanto, poderiam e estavam aptas a tratar sobre o assunto (Giffin, 2005, p. 48).

Em um contexto marcados pelos movimentos sociais contra-hegemônicos (movimento de mulheres, de gays, de *hippies*, de jovens e universitários), em que se opunham a ordem social dominante e masculina, os homens foram afastados para que as feministas pudessem discutir sobre sua “falta de poder nas relações com os homens” (Giffin, 2005, p. 49).

Porém, com o tempo, percebeu-se que afastar os homens destas discussões contribuiria para “representar todos os homens como poderosos e todas as mulheres oprimidas”, reproduzindo o binarismo existente na sociedade. Essa reflexão foi possível quando as feministas passaram a perceber que os sujeitos estão em constante relação, bem como a realidade social em que estão inseridos. Assim:

[...] o tema da entrada dos homens nos estudos de gênero represent[ou] uma oportunidade muito bem-vinda de valorizar outras perspectivas – coerente com a importância dada na epistemologia feminista à natureza sempre parcial e situada dos conhecimentos, que devem ser vistos como contextualizados historicamente (Giffin, 2005, p. 49).

Durante os anos 70, em países centrais, como os Estados Unidos, iniciou-se um movimento de homens preocupados com as raízes sócio-históricas da masculinidade e o modo como se dava a (re)construção das relações de gênero. Imersos em um campo, ainda, conflituoso, os binarismos sociais dos sexos e a hegemonia da dominação masculina foram postos em xeque.

No âmbito universitário e em outros espaços da classe média, formaram-se coletivos de homens dedicados à reflexão sobre sua própria experiência no patriarcado, que assumiram as críticas e reconheceram como seus os hábitos masculinos de dominação e desvalorização. Segundo os participantes, havia sentimentos de muita culpa; como no feminismo, havia discordância e conflito (Giffin, 2005, p. 49).

Sobre a inserção do debate no campo do gênero, Pedro Paulo Oliveira traçou uma análise das principais linhas discursivas do processo que visibilizou o gênero masculino como objeto de análise. Um desses discursos é o que busca colocar o homem como vítima de um conjunto de fatores sociais e psíquicos.

Solidão, sofrimento, angústia, tensão premente, fragilidade, inseguranças, problemas de identidade, opressão através do processo de socialização, inabilidade para manifestação de sentimentos etc. Constatamos que tais termos e expressões são uma recorrência frequente nas falas, artigos, reportagens e outros meios de divulgação em que esta modalidade discursiva se manifesta (Oliveira, 1998, p. 2).

De acordo com o autor, havia para esses homens colocados como vítimas um embate entre o papel masculino socialmente imposto e o seu “*self* íntimo”. Esse conflito gerava uma angústia nesses homens porque “o *self* íntimo, ao requerer a satisfação de demandas emocionais, entrava em conflito com o papel masculino opressor”, assim “este último obstruía a satisfação destas demandas ao buscar obedecer aos preceitos sociais que o sustentavam, ou seja, os preceitos machistas” (Oliveira, 1998, p. 3). Junto a esses discursos, outros conceitos explicativos eram buscados para justificar “a vitimização” dos sujeitos homens,

recorria-se, em algumas análises, aos lugares comuns do marxismo, apontando-se a dinâmica social capitalista como a responsável pelo *status quo* e, portanto, pela relação de dominação dos homens em relação às mulheres, gays outros. Para Tolson, por exemplo, a “cultura do trabalho” era ao mesmo tempo responsável pela constituição pelo solapamento da masculinidade. A psicologização e a recorrência à vulgata marxista, juntamente com a teoria dos papéis, tornaram-se os pontos de apoio fundamentais para o discurso vitimário (Oliveira, 1998, p. 4).

Esse discurso psicologizante também busca explicar a “propensão masculina para a violência” e os “comportamentos indesejados” (dominação sobre as mulheres, sobre a natureza e o racismo). Esse discurso também buscou explicar a “inabilidade” masculina para expressar e desenvolver suas emoções, levando ao “terrível isolamento”. Outra linha de defesa desse discurso era o da violência masculina, para isso o autor exemplifica ao analisar estudos que buscavam demonstrar o porquê de os homens estupradores cometerem tais atos:

Um estudo com estupradores sentenciados busca demonstrar que os indivíduos que cometem tal ato de violência têm uma vida emocional empobrecida (exceto no que diz respeito ao ódio), e também de profundas dúvidas acerca de suas competências e adequações como pessoas. Nos indivíduos com mais problemas de segurança pessoal e de autoimagem, a violência pode se tornar comum, assumindo formas trágicas, explicitando-se como expressão da fragilidade masculina. Para esses autores, a força é sempre uma máscara para a insegurança e a fragilidade masculinas (Oliveira, 1998, p. 6).

Para Oliveira esse tipo de abordagem tinha o objetivo de inverter a situação, isto é, colocar os homens em uma posição de “sexo frágil” devido a “fragilidade da identidade masculina” que os levavam a descarregar essa pressão através da violência.

Porém, outros autores distanciam-se do discurso vitimário e partem para a crítica da masculinidade e dos papéis masculinos. Herdeira do feminismo, essas perspectivas discutiam a masculinidade com todas as suas problemáticas, um aspecto que os diferenciavam das feministas que discutiam a questão masculina apenas para esclarecer a condição feminina. Além disso, ao contrário do feminismo em que apenas as mulheres debatiam e desenvolviam as análises, agora os homens participam do debate com o objetivo de acrescentar dados novos aos estudos de gênero.

Nesse sentido, acrescentam-se as críticas ao psicologismo quando se afirmou que esse tipo de discurso é um desserviço para entender as estruturas de poder do ponto de vista das relações de gênero, pois os homens poderiam se aproveitar os benefícios da dominação argumentando ser fruto da “natureza ou até do comportamento feminino”. Outras críticas serão dirigidas à perspectiva que relegam aos estudos sobre o papel social masculino que, imposto socialmente, conduzia os homens a atos maléficos. A partir do processo de socialização com a família, a escola e outras instâncias sociais, esses homens assumiam um papel que derivava as relações de poder, mas não eram questionadas, pois o vilão eram os papéis sociais (Oliveira, 1998, p. 11-13).

No caso em questão, oblitera-se a estrutura de poder, os comportamentos específicos que, independentemente dos papéis, procuram reproduzir situações onde as clivagens favorecem a legitimação de situações iníquas (Oliveira, 1998, p.13).

Tais críticas permitiram pensar que os discursos vitimários impediam a modificação da estrutura das relações de poder, barrando uma transformação das relações de gênero. Assim, buscando compreender a dinâmica de poder nas relações de gênero, um novo conceito é firmado: a masculinidade hegemônica. Esse conceito alternativo trabalha com a tese de que a masculinidade hegemônica, um tipo ideal de masculinidade para os homens, seria a estrutura para as relações de poder, seja entre homens e mulheres, mas também entre os próprios homens.

3.2 Não se nasce homem, torna-se homem

Não se nasce homem, torna-se homem. A frase é uma inversão do gênero feminino para o masculino, pois como bem sabemos, foi Simone de Beauvoir (O Segundo Sexo,) quem a tornou célebre ao afirmar que as mulheres são definidas pelo conjunto social e não pela biologia. A inversão que utilizamos pretende demarcar que os homens também são produtos da sociedade que os atribuem valores e significados desde o momento em que nasce, ou, talvez, ainda no ventre de suas mães.

Os homens, historicamente, foram levados à condição natural de sujeitos universais, dignos de humanidade, enquanto as mulheres estiveram relegadas ao “espelho da virilidade”. A masculinidade normalizada e naturalizada atribuiu aos homens ainda um aspecto marcante da subjetividade masculina, isto é, o elemento de “dominante/dominador” (Bard, 2013, p.120).

A produção desses saberes sobre a masculinidade e, consequentemente, da feminilidade é o resultado de elementos que se articulam em torno da necessidade e do interesse em produzir uma verdade sobre o que é ser homem e o que é ser mulher. Esses elementos funcionam como uma rede heterogênea de “instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas” (Foucault, 1998, p.244).

Esses regimes criam, controlam e produzem os significados sociais da sexualidade, impondo normas e comportamentos específicos para ambos os sexos, organizando as relações de gênero e produzindo desigualdades. Ao mesmo tempo, esses elementos, como um jogo, movimentam-se entre justificar e mascarar essa lógica da dominação masculina.

A masculinidade, nesta perspectiva, é resultado de um processo de significação social e um ideal culturalmente elaborado de dada ordem de comportamento socialmente aceita. É importante seu esclarecimento para haver uma “tomada de decisão identitária do agente frente a si próprio e aos demais, com os quais ele vive” (Oliveira, 2004, p.15).

As masculinidades são práticas sociais binárias, sempre estão em oposição à feminilidade e em busca da possibilidade de perpetuar a dominação masculina nas relações de gênero. “(...) Não é uma entidade fixa encarnada no corpo ou nos traços da personalidade dos indivíduos, as masculinidades são configurações de práticas que são realizadas na ação social” (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245, 265, 250). Portanto, não são fixas ao se diferenciarem de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular (Connell, 2013, p. 250).

Neste sentido, podemos incluir o estudo da História, pois acreditamos na sua potencialidade em abalar as noções de homem/ns e mulher/es. Historicizando tais noções é uma forma de perceber as construções que nos moldam enquanto sujeitos, bem como nos faz questionar os sistemas hierárquicos sociais que dispõe mulheres e homens em lugares específicos. A masculinidade, ao longo da história, é o resultado de elaborações culturais complexas que, pelo menos no Ocidente, servem como um “guia dos comportamentos ideal para um homem”. Oliveira argumenta que esse processo de elaboração cultural ganha corpo, sobretudo, a partir da transição do período medieval para a sociedade moderna.

Dentre elas, eu destacaria a formação do Estado nacional moderno e a criação de instituições específicas, como os exércitos, resultando nos processos de disciplinarização e brutalização dos agentes nelas envolvidos, bem como o surgimento de ideais burgueses e dos valores de classe média, calcados no pragmatismo dos negócios, na personalidade moderada e no culto da ciência metódica-racial (Oliveira, 2004, p. 19).

Esse fatores foram fundamentais na definição da modelagem do ideal moderno de masculinidade, mas não os únicos. Esse ideal articula-se a inúmeros outros fatores sociais em que se unem aos valores societários fazendo emergir a sua síntese: a masculinidade. Assim, a masculinidade seria uma “projeção social” que reflete as características e aos valores sociais da vida coletiva, mas também refluí sobre estes, ou seja, influencia as instituições que possibilitam sua emergência (Oliveira, 2004, p. 20).

É possível também vislumbrar essa discussão da construção da masculinidade a partir de Durval Muniz de Albuquerque Jr, que buscou compreender a masculinidade dentro da formação da identidade do homem ou do macho nordestino. Sintetizando uma parte significativa do seu trabalho sobre o tema, o historiador afirma:

O nordestino é, pois, um ponto de encontro entre um certo número de acontecimentos históricos, é fruto de um conjunto de operações de construção de um sujeito histórico, de um sujeito regional, de um personagem extremamente importante para a história política e cultural do Brasil contemporâneo. Pensamos que estudar a sua emergência, suas formas de aparecer e de ser, é extremamente importante para se entender a história dos embates regionais no Brasil do século XX e, mais ainda, para desnaturalizar as figuras e os papéis de gênero, fazendo-os retornar à sua historicidade, à sua dispersão constitutiva, permitindo pensar outras formas possíveis de ser homem e ser mulher no Nordeste, para além do estereótipo do macho e sua companheira submissa. Desconstruir estas falas que inventaram o falo como significante nuclear de uma forma de ser regional, de uma identidade regional é questionar a própria legitimidade social, a que assistimos até nossos dias, para a estrutura hierárquica e autoritária de gênero, dominante na sociedade nordestina, acompanhada da própria legitimidade social para atos de violência contra o feminino e de desprezo, medo e ressentimento por tudo que ele representa. Para promover o respeito ao feminino, em

todas as variações, é preciso que na carnácia da fala se faça a desencarnação do falo. Assim eu falo! (Albuquerque Jr, 2013, p. 252).

O objetivo de trazer essa abordagem de Albuquerque, visto que não é nosso foco compreendê-la em sua profundidade, é destacar a desconstrução do masculino. Albuquerque, através da genealogia, apresenta em sua obra a “invenção do homem nordestino” e afirma que a masculinidade é uma prática discursiva, inventada pela história, contextualizada e construída. O principal ponto de destaque de sua tese, aqui para nós, firma-se no argumento de que se a masculinidade é construção, é possível sua desconstrução, seu desmonte, sua reinvenção. Os efeitos deste processo discursivo influenciam toda a realidade, desta forma, a “desencarnação do falo” é urgente para que seja possível outras experiências e novas relações com os sujeitos afetados pela masculinidade, como as mulheres.

Se quisermos compreender as construções culturais dos gêneros, dos papéis de homens e de mulheres na sociedade, dos comportamentos e condutas esperados, da subordinação e opressão das mulheres, é preciso entender como as masculinidades são produtos desta mesma cultura.

Corpos sexuados e sujeitos generificados são o resultado de um processo de construção histórica e cultural, portanto, conceitos de “homem” e “masculinidade” devem ser postos em análise. Para isso, deve-se evitar as singularidades e aderir à pluralidade das identidades masculinas, sendo elas produzidas a partir dos múltiplos diálogos e conflitos entre os indivíduos, ou em interação com outras formas de masculinidade. Portanto, um primeiro aspecto a considerar é a existência de “masculinidades”, que se alteram, interagem e relacionam-se com outras identidades, sejam elas femininas ou masculinas (Vale, 1996, p. 162).

A masculinidade, portanto, não é estática, nem atemporal, é histórica; não é uma manifestação da natureza ou de uma essência psicológica interior, é um construto social e simbólico; não é uma mera ascensão à consciência de uma diferença de natureza biológica, mas é uma criação cultural a partir da observação dessa diferença, que foi, ao longo do tempo e em várias sociedades, transformada em princípio de desigualdade entre homens e mulheres. (...) Sendo assim a masculinidade se aprende em e está sujeita e mediada por dados contextos sociais, que ao se transformarem também modificam os sentidos e as práticas identificadas como de masculinidade (Albuquerque Jr., 2019, p. 495).

No decorrer disso tudo, emergem as masculinidades hegemônicas, isto é, o modelo socialmente imposto como central e pelo qual outras formas de masculinidades se orientam ou são afetadas. A masculinidade hegemônica é o “modelo cultural ideal” que se exerce sobre todos os homens, independentes da sua posição dentro dos padrões de masculinidades

esperados, e todas as mulheres, sendo elas as principais vítimas deste sistema (Neto, 1996, p. 163).

Essa forma de masculinidade, normalizada e imposta como “ideal”, cria um “duplo paradigma”: o primeiro remete a “pseudo natureza dos homens” em que a dominação e o sexismo são atributos naturais do homem; em critério ao primeiro, o segundo paradigma cria o mito do mundo “heterossexuado”, em que não se admite outras formas de sexualidade e experiencias sexuais que não seja entre homens e mulheres (Welzer-Lang, 2001, p. 460).

Neste sentido, acreditamos que as masculinidades hegemônicas permitem a dominação das mulheres e de todos aqueles que não se encaixam no padrão heteronormativa-masculino. A dominação masculina, coletiva ou individual, ocorre tanto no âmbito público, como na esfera privada, permitindo aos homens vantagens significativas sobre as mulheres. Logo, não é difícil de admitir que homens e mulheres percebem de maneiras diferentes as desigualdades sociais, e que tais divisões de sexo “tendem a preservar os poderes que se atribuem coletivamente e individualmente os homens à custa das mulheres” (Welzer-Lang, 2001, p. 461).

A sociedade é organizada pelos padrões criados por ela mesma, normas que, implícita ou explicitamente, modelam, definem e constituem os sujeitos a fim de adequá-los aos “padrões ideais”. As masculinidades, portanto, não poderia ficar de fora dessa, sendo defendido discursos sobre a existência de um “homem de verdade”, o “homem ideal”, o “homem exemplar”. Embora no passado, acreditava-se que os homens não seriam afetados pelo gênero, agora temos clareza de que eles são o resultado da dinâmica do gênero.

O gênero se constitui a partir das relações sociais, portanto, consideramos as masculinidades como uma prática social que se (re)faz a partir das normas sociais, mas também a partir dos conflitos, dos interesses, das interações dentro dessas práticas. É com essa noção que emerge o conceito de masculinidade hegemônica. Por conseguinte, a existência de uma noção hegemônica necessita que reconheçamos outras formas de masculinidade que estão em constante relação de alianças, de domínio, de subordinação.

Los estudios realizados uma las escuelas muestran patrones de masculini claros. Una algunas e ellas, la masculinidade exaltada por las masculinidad deportivas es hegemónica, lo que significa que la destreza deportiva es una prueba de masculinidad, incluso para los niños que odian el deporte. Aquellos que rechazan el patrón hegemónico tienen que luchar por encontrar una salida (o negociarla). (Connell, 2005, p. 67).

O conceito de masculinidade hegemônica, inserido no campo de estudos da masculinidade, de acordo com Connell e Messerschmidt,

Foi primeiro proposto em relatórios de um estudo de campo sobre desigualdade social nas escolas australianas; em uma discussão conceitual relacionada à construção das masculinidades e à experiência dos corpos de homens; e em um debate sobre o papel dos homens na política sindical australiana. O projeto nas escolas forneceu a evidência empírica de múltiplas hierarquias – de gênero e ao mesmo tempo de classe – entrelaçadas com projetos ativos de construção do gênero (2013, p. 242).

O conceito insere-se em um campo de críticas aos estudos que defendiam o “papel sexual masculino” (Oliveira, 1998), propondo modelos de masculinidades em múltiplas relações de poder. As principais fontes para o debate centraram-se nas teorias feministas e do patriarcado e nas discussões sobre o papel masculino na transformação do patriarcado.

Alguns homens da nova esquerda tentaram se organizar em apoio ao feminismo, e essa tentativa chamou atenção para as diferenças de classe na expressão da masculinidade. Além disso, as mulheres de cor – tais como Maxine Baca Zinn, Angela Davis e Bell Hooks – criticaram os preconceitos raciais que ocorrem quando o poder é unicamente conceitualizado em termos de diferenças de sexo, preparando, desse modo, o terreno para o questionamento de quaisquer reivindicações universalizantes sobre a categoria de homem (Connel; Messerschmidt, 2013, p. 243).

Outra contribuição para a área de estudos das masculinidades e a formulação de um conceito específico foram os movimentos gay que, a partir da noção de poder e da diferença, estabeleceram críticas a “uma hierarquia das masculinidades”. Para os teóricos gays, essa hierarquia firmou-se diante da experiência vivida com a violência pelos homens gays e com o preconceito de homens heterossexuais. Assim, muitas contribuições foram realizadas acerca das relações entre homens gays, o patriarcado e a masculinidade convencional.

Em meados dos anos 1980, portanto, o conceito emerge sendo entendido como um “padrão de práticas (i.e., coisas feitas, não apenas uma série de expectativas de papéis ou uma identidade) que possibilitou que a dominação dos homens sobre as mulheres continuasse.” Desta maneira, o cerne do conceito concentrava-se na seguinte afirmação:

A masculinidade hegemônica se distinguiu de outras masculinidades, especialmente das masculinidades subordinadas. A masculinidade hegemônica não se assumiu normal num sentido estatístico; apenas uma minoria dos homens talvez a adote. Mas certamente ela é normativa. Ela incorpora a forma mais honrada de ser um homem, ela exige que todos os outros homens se posicionem em relação a ela e legitima ideologicamente a subordinação global das mulheres aos homens (Connell; Messerschmidt, 2013, p. 245).

Outro fator determinante para o conceito é a afirmação de que a masculinidade hegemônica, apesar da sua posição nas relações, ela é constantemente contestada através da definição social das masculinidades, visto que os homens lutam pelo seu domínio. O motivo

dessas lutas se deve ao fato de que a posição dominante propicia vantagens materiais e psicológicas aos homens, como consequência, ela é constantemente contestada e redefinida. Ao dissertar mais profundamente, Connell, já em 1995, fazia o seguinte alerta:

É possível que estejamos testemunhando agora, como resultado dessa interação global, a criação de novas formas de masculinidade hegemônica. As condições para a hegemonia estão mudando, com o crescimento do feminismo mundial, a estabilização de novas formas de sexualidade e a criação de uma economia global.(...) A masculinidade que será provavelmente produzida nesse contexto é calculativa, com uma abertura para a violência autoritária como uma forma de ação econômica; sensual, herdando os prazeres da masculinidade patriarcal, com muito pouco de controle cultural sobre a auto-gratificação; e uma falta de vínculo notável com relacionamentos de parentesco ou com relacionamentos locais, embora bastante capaz de nacionalismos locais, nos casos em que esse nacionalismo possa trazer apoio político ou mercados a serem explorados (Connell, 1995, p. 193).

Outro fator determinante para compreender o padrão hegemônico é fato de que, sendo esse o modelo “honrado” para um homem, todos os outros devem se sujeitar a ele, de modo que aqueles que não se sujeitam sofrem com a subordinação e dominação. No entanto, é importante ressaltar que, em relação às mulheres, os homens se beneficiam dos benefícios de uma sociedade patriarcal e que pressupõe a dominação feminina, porém, outros grupos, em relação aos homens “dominantes” são “pouco” beneficiados.

Por exemplo, os jovens de classe operária, economicamente despossuídos por causa do desemprego estrutural, podem não ter qualquer vantagem em relação às mulheres em suas comunidades. Outros grupos de homens pagam parte do preço, juntamente com as mulheres, pela manutenção de uma ordem de gênero não-igualitária. Os homens gays se tornam alvos sistemáticos do preconceito e da violência. Homens efeminados e débeis são constantemente humilhados. Os homens negros, nos Estados Unidos (como na África do Sul) sofrem, massivamente, de níveis mais altos de violência letal do que os homens brancos (Connell, 1995, p. 197).

Existem diversas formas de “ser homem” na nossa sociedade, todas elas com suas características e aspectos distintivos que colocam o sujeito em posição de vantagens ou desvantagens, tais como: a sexualidade, a raça, a etnia, a classe. Sobre isso, é importante destacarmos desde já que, apesar do posicionamento teórico desenvolvido, não acreditamos que exista uma divisão entre masculinidades hegemônicas e não hegemônicas. De modo relacional, os sujeitos interagem de diversas formas com outras formas de masculinidades e, em relação as mulheres, elas os colocam em uma posição de poder social.

No entanto, socialmente é notável a separação dicotômica das masculinidades, isto é, a “masculinidade verdadeira” (homem, heterossexual, viril, poderoso) e a “anormal” (homossexuais, homens trans, homens sensíveis), neste rol, também se inclui as feminilidades,

pois “basta a orientação sexual para introduzir a diferença” (Correa; Piscitelli, 1998, p. 207). É neste sentido que os *men's studies* cunharam o conceito de “masculinidade hegemônica”, investigando como, nas relações entre os sexos, essa forma de masculinidade seria o padrão legítimo e central e as outras, inadequadas e/ou inferiores (Cechetto, 2004, p. 61-62).

O que as investigações sobre as masculinidades propõem é que desde crianças, meninos são criados envoltos de expectativas sobre o comportamento considerado ideal para um homem, com isso, o imaginário social, de homens e de mulheres, é alimentado, por exemplo, pelo ideal heterossexual. A sexualidade, neste caso, seria apenas uma das formas de estabelecer hierarquias e dicotomias entre as masculinidades, sendo atribuída aos homens uma suposta superioridade se corresponderem a esses padrões. Em contrapartida, os outros que não se adequam são vítimas da sujeição, da subordinação e da dominação.

Nessa lógica, duas categorias emergem: homens e bichas. Homens são idealmente percebidos como “ativos” e, portanto, não são homossexuais. Bichas seriam tipificadas como “passivos”, embora parceiros dos homens na relação. Assim, bichas tornam-se alvo de perseguição e são representados através de modelos de submissão, enquanto homens seriam os únicos que possuem o privilégio do *status* de macho (Cechetto, 2004, 54, 55).

A percepção dessa dicotomia ativo/homem heterossexual e passivo/homem bicha tornou possível o aprofundamento teórico capaz da desconstrução e investigação das masculinidades como categorias históricas, não-universais e construídas. A masculinidade hegemônica seria, em resultado, a peça fundamental para a compreensão e a crítica ao comportamento masculino dominador e violento, colocando sob suspeita a imagem homem portador de privilégios.

Nessa linha, alguns estudos sobre o gênero apresentam uma severa crítica aos fundamentos do fazer político, mostrando que as noções de “universalidade”, “igualdade” e “sujeito de direitos”, como formas socialmente construídas, tomam o homem branco heterossexual como modelo, sendo este considerado uma categoria não marcada por gênero e raça (Cechetto, 2004, p. 55).

Contudo, salientamos que o nosso objetivo é discutir como as masculinidades hegemônicas e as relações de poder se inter-relacionam, cuja diferença em relação aos outros é essencial, pois só haverá um modelo hegemônico dominante em oposição ao que é desvalorizado e subordinado. Assim, propomo-nos refletir o modo como as masculinidades hegemônicas, valorizadas socialmente, não só negam outros jeitos de “ser homem”, como os torna desrespeitáveis, abjetos, elemento de escárnio, perseguição e violência, como a homofobia, o sexism, o machismo, a misoginia.

A categoria “masculinidade hegemônica” possibilita compreender as masculinidades na história e na cultura, além das relações com outros marcadores como a raça, a sexualidade e a classe, a idade. Desta forma, segundo Plínio de Almeida Maciel Júnior, essas relações entre as masculinidades implicam, em síntese, em “não ser como as mulheres”. “Esta “regra” conduz a condutas exageradamente masculinas e estabelece uma incerteza crônica sobre a identidade de gênero que precisa ser solucionada perante outros homens. Como a masculinidade depende da aprovação deles, sua emoção mais destacada é o medo, o que situa a homofobia como princípio organizador da virilidade” (Maciel Junior, 2006, p. 36).

3.3 Como o ensino de história pode lidar com as masculinidades?

Toda identidade, como já afirmamos, se relaciona com a diferença, ambas estão interligadas. Da mesma forma, a masculinidade hegemônica só existe em relação às outras formas de ser masculino. Homens, ao mesmo tempo que estabelecem relações de reciprocidade, buscam um “outro” para relegar aquilo que ele não pode/deve ser.

Esse “outro”, estando as sombras da masculinidade ideal, servem para duas funções: ser o oposto do ideal, o anormal, o abjeto, o estranho, o que não é homem de verdade; mas também serve de exemplo para demonstrar qual o comportamento ideal, “reforçam a autoconfiança daqueles que empenha[m] para satisfazer as prescrições sociais”. Assim, ao mesmo tempo que é o negativo de uma identidade, é, também, prescrição do comportamento que não é seguido pelo sujeito “masculino normal” (Oliveira, 2004, p.70).

Muitas vezes, torna-se importante eleger um inimigo para que se possa criar um grau de coesão grupal e a consequente “identificação coletiva [juntamente com] as normas comuns capazes de induzir à euforia gratificante que acompanha a consciência de pertencer a um grupo de valor superior, com o desprezo complementar por outros grupos” (Oliveira, 2004, p.70).

Por exemplo, entre o final dos anos de 1960 e início da década de 1970, durante a Ditadura Militar, apesar de uma considerável abertura às sociabilidades homossexuais durante os anos 60, medidas para erradicar a subversão afetaram os homossexuais. A implantação do AI-5, a censura aos meios de comunicação e ao entretenimento, o fechamento de bares e saunas gay junto ao objetivo de garantir a moral e os bons costumes, a perseguição aos homossexuais,

sobretudo homens, aumentaram. Os discursos sempre se baseavam nos argumentos de “ausência de masculinidade” ou da acusação de “comportamentos pouco viril”⁸.

A história da homossexualidade no Brasil confirma a necessidade de produzir um “outro (não tão) masculino” para afirmar ou confirmar a “masculinidade ideal”. A homossexualidade masculina causa uma espécie de temor social, pois ela rompe a barreira entre o masculino e o feminino – ativo, passivo, viril, delicado, “durão”, sensível, tudo isso pode ser apropriado pelo sujeito homossexual, quebrando uma certa expectativa.

Esse outro, ao assumir sua sexualidade e papéis que não são considerados seus, já não é mais considerado homem-macho, mas também não é mulher, não é a fêmea, apesar de alguns papéis desempenhados os assemelharem. Uma difícil fronteira é criada: entre o masculino e o feminino.

É a partir deste outro – o homossexual – que se constitui a masculinidade hegemônica, o padrão ideal a ser (per)seguido por eles e que é, de certa maneira, exemplarmente executado pelo sujeito que se considera adequado aos padrões socialmente aceitáveis para um homem de verdade.

[...] ser homem significa não ser homossexual. Ser homem significa não ser feminino; não ser homossexual; não ser dócil, dependente ou submissos; não ser efeminado na aparência física ou nos gestos; não ter relações sexuais nem relações muito íntimas com outros homens; não ser impotente com as mulheres (Badinter, 1993, p. 117).

O comportamento homossexual, sendo a negação da identidade masculina e o comportamento inaceitável a um homem, estimula um sentimento de aversão nos homens e, para se autoafirmarem enquanto “homens-com-H”, direciona esse medo ao ataque, à repulsa, ao preconceito homofóbico⁹, a perseguição e às práticas que os distâncias deste “outro” não-tão-homem.

Assim, a homofobia opera como um dos elementos necessários para a construção da identidade masculina ideal, atuando como a diferença fundamental para distinguir o “eu” do “outro”. “A lógica binária que serve de estrutura para a construção da identidade sexual

⁸ Para se aprofundar no tema, ver as obras “Além do Carnaval: a homossexualidade masculina no Brasil do século XX” do historiador James T. Green (2019).

⁹ Entendemos a homofobia como a aversão, a hostilidade e a rejeição contra os homossexuais e à homossexualidade. A homofobia é caracterizada por atitudes de repulsa, medo ou preconceitos contra homossexuais que podem ocorrer por meio da violência física, verbal, psicológica e simbólica. A homofobia, corroborando com o que discutimos no texto, é uma forma de comportamento que faz do outro o sujeito anormal, vil e inferior ao sujeito “normal” heterossexual. É um discurso de ódio, produzido para inferiorizar e depreciar pessoas que experienciam sua sexualidade de forma distinta da heteronormatividade e, como consequência, constrói hierarquias sexuais com base na sexualidade. (Ver: Nogueira; Colling, 2019, p.390-394; Borrillo, 2016).

funciona por antagonismos” (Borillo, 2016, p. 88). Em uma sociedade guiada pela heteronormatividade e dominada pelo ideal masculino, aqueles que se afastam dessas normas sejam objetos do escárnio, do preconceito e de diversas formas de violência.

Concluímos assim que para “ser um homem”, ou melhor, para exibir com glória a identidade masculina é necessário ser diferente de sujeitos que vivam sua masculinidade de forma distinta, demonstrando mais sensibilidade, afetos, passividade, vulnerabilidade. Todos esses atributos, tidos socialmente como femininos, comuns às mulheres, atrapalham na modelagem do papel social esperado dos homens que, para tal, devem provar que são homens através missões cumpridas. “A virilidade não é dada de saída. Dever ser construída, digamos “fabricada”” (Badinter, 2016, p.04). O homem é, portanto, um produto de um empreendimento, digamos um tanto quanto complicado, pois ele deve merecer sua masculinidade por se opor a tudo o que pode torná-lo um “homem defeituoso”.

Essa masculinidade hegemônica, muito frágil necessita, portanto, do ódio, da aversão, do distanciamento do/a outro/a não-tão-viril, afeminado, do homem que se relaciona com outro homem para se afirmar. A construção de um outro é fundamental para que o “homem ideal” possa apresentar-se com todo seu poder, sua superioridade e virilidade.

Essa forma de masculinidade, forjada pela superioridade e oposição, faz do sujeito homem um indivíduo que assume a violência (física, verbal, psíquica e simbólica) como um instrumento de afirmação de sua identidade. Não obstante, tais formas de violência perpetuam o padrão masculino ideal, concretizando no meio social e cultural onde se desenvolvem a superioridade e os privilégios dos homens. E isso se reflete nos problemas que acometem nossa sociedade, como a homofobia e o sexismo.

A homofobia é uma forma de controle social que se exerce entre os homens, isso desde os primeiros passos da educação masculina. Para ser valorizado, o homem precisa ser viril, mostrar-se superior, forte, competitivo...senão é tratado como os fracos e como as mulheres, e assimilado aos homossexuais. Homofobia e dominação das mulheres são as duas faces de uma mesma moeda. Homofobia e virilidade constroem entre as mulheres e entre os homens as relações hierarquizadas de gênero. A homofobia é o produto, no grupo dos homens, do paradigma naturalista da superioridade masculina que deve se exprimir na virilidade (Welzer-Lang, 2001, p.118).

Seguindo a lógica, se a sociedade produz esse comportamento objetivando um tipo de masculinidade, a escola refletirá por ser um lugar privilegiado para o controle, a manutenção, a produção e a afirmação das masculinidades. Essas práticas vão ser apropriadas e refletidas de maneiras diferentes na escola, muitas vezes como uma “brincadeira”, “zoação”, “tiração de

“sarro” e, em alguns casos, até mesmo pela violência física. “A convivência obrigatória conduz a uma forma de hierarquização das diferenças” (Weeks, 1999, p. 64).

Logo, se a escola pode corroborar na construção e perpetuação dessas práticas, é possível a reinvenção, a reconstrução social. A realidade social que adentra os portões da escola deve ser transformada, ressignificada de modo que noções universais e problemáticas sejam desconstruídas. A disciplina de História é, nesse processo, fundamental, pois se o presente é o resultado de longos processos históricos, ela pode contribuir na formação de uma sociedade crítica quanto ao seu passado e disposta a ressignificar o hoje.

O ensino de história funciona como uma ferramenta necessária para que os jovens possam refletir sobre si mesmos. Além disso, visto que seu objetivo é explicar “permanências e as regularidades das formações sociais”, as competências da disciplina possibilitam a mudança e transformação social através da ação humana dos próprios indivíduos (BRASIL, 2006, p.73).

Assim, a disciplina, buscando atender às demandas individuais e da sociedade contemporânea, pode ser utilizada como meio de desconstrução dos padrões de gênero e da sexualidade impostos a todos os jovens desde o nascimento. Trabalhar com foco nas identidades dissidentes, invisibilizadas e até mesmo apagadas da história, contribui para uma sociedade mais igualitária. O ensino de história é uma ferramenta política, necessária para a manutenção de uma sociedade que respeite suas diferenças.

O trabalho com a homoafetividade na perspectiva histórica e voltada para o ensino tem mais esta tarefa a cumprir, atribuir identidade aos rostos anônimos que preencheram campos de concentração ou mesmo que frequentaram as esquinas de nosso passado. A identidade homossexual foi marginalizada historicamente principalmente pelo silêncio, sendo, portanto, um método reverso aquele de sanar tal falha pela identificação destes indivíduos por aquilo que eles eram: gays e lésbicas (Louro, 2009, p. 89).

Aprendemos desde cedo “maneiras corretas” de nos comportarmos, de nos vestir, o jeito de falar, de andar, de agir e, até mesmo, de pensar. Esses aprendizados, contudo, estão fortemente ligados aos padrões de gênero criados pela sociedade, na verdade, o gênero sendo um primeiro modo de atribuir significados e valores, nos faz interiorizarmos condutas esperadas.

A escola, nesta perspectiva, é fundamental no processo de aprendizagem dos comportamentos e “jeitos de ser” adequados de cada sexo. O esquecimento das experiências femininas ao logo do tempo e a omissão da homossexualidade perpetuaram os estereótipos de

gênero. Esses estereótipos, presentes não só no ambiente escolar, mas também em livros didáticos, incorpora-se nas mentes e corpos dos jovens formando ideias pré-determinadas acerca do gênero.

Os indivíduos aprendem que devem comportar-se de maneira determinada, conforme as prescrições culturais estabelecidas para seu sexo. Homens e mulheres recebem qualificações opostas, em uma configuração que tende a situar o feminino no polo da negatividade. Os homens são estimulados ao uso da força, enquanto as mulheres são concebidas como seres frágeis. A cultura patriarcal confere privilégios ao sexo masculino e prescreve uma conduta heteronormativa, na qual os homens são estimulados a exercitar sua sexualidade com o maior número de mulheres possível. Enquanto isso, exige-se das mulheres que mantenham o recato e sejam fiéis aos seus namorados e maridos (Rocha, 2020, p. 36).

Devemos, primeiro, questionar quais valores e práticas são evidenciadas nos múltiplos instrumentos de ensino que utilizamos no dia a dia, como o currículo, os livros didáticos, as imagens, os conteúdos. Assim, será possível perceber o caminho que deverá ser seguido e o destino que se quer chegar.

Curículos, normas, procedimentos de ensino, teorias, linguagem, materiais didáticos, processos de avaliação são seguramente, loci das diferenças de gênero, sexualidade, etnia, classe –são constituídos por essas distinções e, ao mesmo tempo, seus produtores. Todas essas dimensões precisam, pois, ser colocadas em questão (Louro, 1997, p. 64).

O questionamento, portanto, é fundamental para que o ensino não seja utilizado como instrumento de perpetuação de desigualdades, fabricando hierarquias com base nas diferentes identidades que compõem o espaço da sala de aula. Se queremos uma formação democrático e cidadã para nossos alunos/as, devemos nos empenhar em “uma educação que se comprometa com a superação do racismo, do sexism, homofobia e outras formas de discriminação correlatas e que promova a cultura da paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência” (BRASIL, 2013, p. 516).

Já dissemos acima que a escola é um território disputado e atravessado por discursos que visam deslegitimar os estudos de gênero e os direitos adquiridos pelos movimentos sociais. A escola “concentrou as formas do discurso neste tema; estabeleceu pontos de implantação diferentes; codificou os conteúdos e qualificou os locutores” (Foucault, 2007, p. 36). Dessa maneira, é preciso um trabalho que visa desconstruir saberes e normas que tentam enquadrar sujeitos em “caixinhas” como se fossem moldáveis e adestráveis, buscando “corrigir” ou eliminar aqueles que se encaixam nesses padrões.

As relações que se estabelecem através do gênero não são dicotômicas, existem particularidades, pluralidade, formas diversas de viver e experienciar a sexualidade e o corpo. Acreditar e propagar a noção de que exista dois sexos “corretos” é recorrer ao erro de permanecermos reproduzindo e ampliando desigualdades. Neste sentido, salientamos o perigo de, enquanto professores/as, pensar nas masculinidades como uma entidade fixa, como se ela tivesse “encarnada nos corpos ou nos traços da personalidade dos indivíduos”, é necessário ampliar nossa visão, pois elas podem “se diferenciar de acordo com as relações de gênero em um cenário social particular” (Connel, 1995, p. 250).

Essa multiplicidade, tanto das masculinidades como dos próprios sujeitos que estão no espaço escolar, é percebida pela presença de diferentes formas de masculinidades que coexistem na escola. Mas o modelo que se sobressai é o hegemônico, isso vai contra os ideais democráticos na educação, pois

A educação em uma sociedade verdadeiramente democrática, comprometida com a diminuição das desigualdades, possui a enorme tarefa não só de desestabilizar os paradigmas de identidades femininas subalternizadas ideologicamente pelo machismo, mas também os modelos de identidades masculinas tóxicas, frutos do mesmo machismo (Castro, 2018, p. 76).

Haja vista, a ordem superior masculina pode ser naturalizada, impondo-se como neutra. A ordem social, neste sentido, é fundamental, “uma imensa máquina simbólica que tende a ratificar a dominação masculina sobre a qual se alicerça” (Bordieu, 2019, p.22). A escola, dada sua missão em formar sujeitos, contribuirá dessa maneira com a ratificação dessa dominação ao permitir práticas machistas, de homofobia, de sexismo, corroborará com a divisão de atividades para meninos e meninas, dentre outras.

CAPÍTULO IV- O PRODUTO DIDÁTICO: UMA PROPOSTA DE UNIDADE CURRICULAR PARA O ENSINO MÉDIO

O universal não é o masculino. Quando dizemos “os homens”, ao Ensinar História, não incluímos todas as pessoas, inclusive as mulheres, na narrativa. Corrobora-se com a ideia de que as mulheres estão numa posição inferior ao dos homens e, por isso, a história é, antes de tudo, masculina. Além disso, reforça-se a noção de poder masculino como uma essência natural do homem.

A cultura e a Ciência erigiram a imagem do “Homem” como um ser universal, (quase) onisciente e onipresente, como se tudo fosse seu por direito e sobre o mundo, graças a sua capacidade racional, ele tudo sabe, inclusive sobre as mulheres. A historiografia oficial, escrita por homens, para homens e sobre homens esqueceu as mulheres, relegou-as ao espaço privado, ao cuidado das crianças e aos afazeres domésticos para que eles pudessem escrever sua história.

Todos e todas nós crescemos em uma sociedade que construiu uma hierarquia com base nas diferenças entre homens e mulheres. Tal processo gerou e ainda gera inúmeras desigualdades. A história, por sua vez, é uma grande contribuinte neste processo, consolidando uma representação “naturalizada” das diferenças atribuídas aos homens e às mulheres pela cultura. A narrativa histórica, em sequência, potencializou a questão ao esquecer “elas” e dar relevância a “eles”, os “Grandes homens”.

A história, para além do que aconteceu, ela é o relato sobre tudo o que já se passou. Assim, quando estudamos processos, eventos e acontecimentos históricos que são representados por homens que se destacaram ou realizaram grandes feitos, perguntamo-nos: as mulheres não participaram? Onde estavam nesse momento? Por que não aparecem?

As mulheres ficaram muito tempo fora desse relato, como se, destinadas à obscuridade de uma inenarrável reprodução, estivessem fora do tempo, ou pelo menos, fora do acontecimento. Confinadas no silêncio de um mar abissal. Nesse silêncio profundo, é claro que as mulheres não estão sozinhas. Ele envolve o continente perdido das vidas submersas no esquecimento na qual se anula a massa da humanidade. Mas é sobre elas que o silêncio pesa mais. E isso por várias razões (Perrot, 2009, p. 16).

Muitos sujeitos foram excluídos da história, mas quando falamos de desigualdade entre os sexos é impossível não questionarmos a condição feminina na historiografia e os lugares

relegados a elas na história. Sabendo que essas diferenças foram assumidas pela historiografia e que se fazem presente nas nossas vidas, é preciso compreender que forma ela “foi assumida como um reflexo da natureza diferenciada dos dois sexos e necessária para a sobrevivência e o progresso da espécie” (Miguel, 2014, p. 17).

Ao levar esse debate para o ensino de história, indagamo-nos de que modo, por meio das relações entre os sexos, foram atribuídos papéis específicos para homens e mulheres e como a sociedade atribuiu significados às diferenças entre esses sujeitos. Conforme Angela Davis, referenciada por Joan Scott (1990, p. 72), é necessário compreender os sentidos atribuídos a ambos os sexos que permitiu manter a ordem social e, a partir daí, transformar essa ordem.

O ensino de história, desta maneira, funciona como uma ferramenta na busca por compreender as justificativas das desigualdades entre homens e mulheres “nos arranjos sociais, na história, nas condições de acesso aos recursos da sociedade, nas formas de representação” (Louro, 2014, p. 26). É inegável a necessidade de uma história empenhada no questionamento do que é considerado oficial. Isso é crucial para compreender a invisibilidade das mulheres e tornar conhecido suas experiências em contextos históricos diversos, inclusive, suas relações e resistências diante dos homens.

É preciso compreender como o sexo – “materia prima biológica” – foi moldado socialmente pela intervenção humana ao longo da história de forma que seu produto seja a opressão das mulheres no interior dos sistemas sociais (Gayle, 1993).

O questionamento efetuado pelo/a professor/a de História sobre as relações entre homens e mulheres ao longo do tempo, a invisibilidade feminina, o modo como as profissões foram separadas entre o que é trabalho feminino e masculino, além de trazer para o debate a atuação das mulheres na luta por direitos e reconhecimento político, possibilitará um novo ensino de história. Nas palavras de Joan Scott:

A exploração dessas questões fará emergir uma história que oferecerá novas perspectivas sobre velhas questões (como, por exemplo, é imposto o poder político, qual é o impacto da guerra sobre a sociedade), redefinirá velhas questões em novos termos (introduzindo, por exemplo, considerações sobre a família e a sexualidade no estudo da economia e da guerra), tornará as mulheres visíveis como participantes ativas e criará uma distância analítica entre a linguagem aparentemente fixa do passado e nossa própria terminologia. Além disso, esta nova história abrirá possibilidades para a reflexão sobre atuais estratégias políticas feministas e o futuro (utópico), pois ela sugere que o gênero deve ser redefinido e reestruturado em conjunção com uma visão de igualdade política e social que inclua não somente o sexo, mas também a classe e a raça (Scott, 1990, p. 93).

Diante disso, propomos um Produto Educacional que visa desconstruir a ideia de uma história masculina para construir e tornar conhecidas histórias femininas. A ideia do produto parte do pressuposto de que é preciso questionar o lugar das mulheres na história. Compreender as relações de poder entre os sujeitos, como as posições hierárquicas pensadas para elas, por intermédio dos homens, pode nos fazer refletir as desigualdades e modificar a ordem social (Louro, 2014, p. 155).

Através das contribuições de estudiosas feministas, principalmente, das historiadoras feministas, propomos como Produto duas Unidades Curriculares para o Ensino Médio que tem como objetivo “tornar visível aquela [história] que foi ocultada” a fim de compreender a hierarquização social imposta aos sexos e que não apenas ocultou as mulheres, como as excluíram do processo histórico (Louro, 2014, p. 21).

A escola é constantemente um espaço de (re)construção de noções de gênero, constituindo noções essencialistas acerca das posições desiguais entre os sexos. A sala de aula é um lugar de relações de poder e, por conseguinte, o ensino de história funciona como um elemento atuante nessas construções de normas de gênero. Porém, também “pode ser um elemento desestabilizador dessas fronteiras ao questionar: as oposições binárias homem/mulher e heterossexual/homossexual; a identificação de uma cultura feminina em oposição a uma cultura dominante masculina” (Jardim; Méndez, 2013, p. 253).

Dado o caráter do ensino de história como meio de compreender os acontecimentos históricos e as experiências humanas no tempo, justificamos a proposta com o argumento de que o/a professor/a de História, ao pensar historicamente com seus/suas alunos/as, possibilitará a desnaturalização de noções historicamente construídas como naturais, tais como as questões de gênero. Mas de que forma isso será possível?

Ao incluirmos o gênero no ensino de história, ampliamos o horizonte para uma abordagem para além do masculino. Abrimos possibilidades para inclusão das experiências femininas na história e, com isso, desconstruir os estigmas associados aos homens e às mulheres ao longo do tempo. Como a história também produz o esquecimento ao lembrar de determinados fatos e sujeitos, o/a professor/a de História deve buscar reelaborar suas aulas e suas escolhas teórico-metodológicas buscando incluir as questões de gênero (Colling; Tedeschi, 2015, p. 302).

O esquecimento das mulheres corrobora com a perpetuação do domínio masculino. É necessário analisar as mulheres, suas experiências ao longo da história, a sua invisibilidade por parte dos homens e os seus modos de resistência como parte integrante da história e do seu

ensino. Nesse sentido, necessitamos reformular algumas questões curriculares e buscar formas de estabelecer essa relação entre gênero e história, vislumbrando a multiplicidade de papéis sexuais na história e a participação dos sujeitos no seu desenvolvimento (Zarbatto, 2015).

Tomamos a disciplina escolar História como um meio de orientação para a vida prática, ou seja, uma ferramenta que estimula nos/as jovens um desejo de agir e atribuir sentido para sua experiência no tempo e no espaço. Assim, ao se aprender a história das mulheres, defendemos, que será possível articular passado, presente e a expectativa de um futuro justo e igualitário para todos/as, inclusive, as mulheres e aqueles que foram excluídos da história.

Somente quando a História deixar de ser aprendida como a mera absorção de um bloco de conhecimentos positivos, e surgir diretamente da elaboração de respostas a perguntas que se façam ao acervo de conhecimentos acumulados, é que poderá ela ser apropriada produtivamente pelo aprendizado e se tornar fator de determinação cultural da vida prática humana (Rüsen, 2011, p.44).

Conforme afirma Losandro Tedeschi, a dominação masculina é um fato concreto e cotidiano e o ensino de história serve para contestá-la.

É preciso examinar os currículos existentes para ver não apenas em que extensão a experiência e a perspectiva feminina estão excluídas, mas para criticá-los naquilo que expressam, de forma privilegiada, a experiência e o ponto de vista masculino. Temos que perguntar: a qual ponto de vista e experiência está o ensino de história concedendo autoridade e legitimidade? Quais as posições de poder – em termos de gênero – estão sendo reforçadas com as experiências proporcionados pelo ensino da história e pelos materiais existentes? Que materiais e recursos – largamente existentes na literatura e historiografia em geral e na comunidade – poderiam ser introduzidos para ajudar a rever tais tendências existentes? Como envolver os/as estudantes ativamente nesse processo de organização e criação de um conhecimento histórico que subvertam as relações patriarcais existentes de poder e torne a história da mulher visível? (Tedeschi, 2006, p. 6).

O gênero, portanto, não é uma questão ausente na escola muito menos no ensino da história, ele está lá o tempo todo. O problema é que na maioria das vezes se apresenta de forma inconteste, quase (ou sempre) como uma forma de legitimar os “desígnios da natureza” e/ou para afirmar a dominação, o poder e o privilégio masculino. As mulheres, da mesma forma, não estão ausentes no ensino da História, elas existem e estão lá, falta-nos, porém, empenho para introduzirmos a experiência histórica dessas sujeitas em nossas aulas.

Além do questionamento das posições essencialistas e ahistóricas sobre as relações de gênero, é necessário desconstruir discursos. É importante mostrar como a linguagem atua na produção de subjetividades distintas para homens e mulheres de acordo com os desejos sociais. Outro fator diz respeito aos valores e características de mulheres e homens que rondam o ensino

de história, pois tais aspectos servem para atribuir ao homem seu poder de dominação, enquanto os valores femininos “são precisamente aqueles que servem para reforçar e justificar a posição subalterna das mulheres” (Tedeschi, 2006, p. 5).

Logo, é evidente a necessidade de estratégias que rompam com o desdém quanto as questões de gênero na educação e no ensino de história. Estratégias empenhadas em questionar as hierarquias que atribuem ao feminino a inferioridade e busquem incluir outras experiências para além do “androcentrismo”. As mulheres e outras vozes dissonantes estão na história, bastam esforços para trazê-las para o centro das nossas aulas.

Muitas propostas e estratégias já foram elaboradas por diversos colegas na área do ensino de história sobre questões de gênero, sexualidade e história das mulheres, inclusive no ProfHistória. De sequências didáticas a cursos de formação, ou cartilhas, ou projetos, enfim várias alternativas para serem aplicadas por nós professores/as em nosso campo de atuação. A fim de complementar essas propostas e também contribuir para sua divulgação, propomos a elaboração de uma Unidade Curricular.

Pensamos na elaboração de uma Unidade Curricular para o Ensino Médio com o objetivo de compreendermos a constituição social de homens e mulheres através da história, analisar criticamente a construção das identidades femininas e masculinas, visando desconstruir ideias essencialistas sobre o gênero e o sexo. O principal foco deste produto, voltado para a sala de aula, recai sobre a necessidade de conhecer e trabalhar com produções feministas que criticam a dominação masculina e tornam conhecidas as muitas histórias femininas através da narrativa e do conhecimento histórico.

As Unidades Curriculares (UC) são diferentes arranjos curriculares a serem ofertados por meio dos itinerários formativos, conforme a necessidade do contexto local e as possibilidades da escola (LDB/96 – art.36). Esses itinerários formativos são divididos por áreas do conhecimento, sendo a nossa área a de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

Conforme a resolução/sed n° 4.115, de dezembro de 2022:

Art. 6º O Itinerário Formativo corresponde ao conjunto de situações e atividades educativas que adota a flexibilidade como princípio de sua organização curricular, o que permite a implementação de propostas pedagógicas que atendam mais adequadamente às especificidades locais e à multiplicidade de interesses dos estudantes, estimulando o exercício do protagonismo juvenil e fortalecendo o desenvolvimento de seus projetos de vida.

Adiante, a resolução do Estado do Mato Grosso do Sul (MS) assegura que os estudantes poderão escolher as áreas que irão se aprofundar e que esses itinerários são formas de contribuir

para a recomposição das aprendizagens e habilidades associadas à Formação Geral Básica. Destacamos também que os itinerários têm o objetivo de auxiliar os estudantes a desenvolverem habilidades de natureza mais específica, associadas aos Eixos Estruturantes (Empreendedorismo; Investigação Científica; Mediação e Intervenção Sociocultural; e Processos Criativos).

Desta maneira, a unidade escolar, de acordo com os seus arranjos, organizará, em conjunto com a comunidade escolar o desenvolvimento das UCs a serem operacionalizadas de acordo a Área de Conhecimento almejada pelos estudantes. Essas UCs estão disponíveis no site¹⁰ e são sintonizadas de acordo com os interesses e o contexto da comunidade escolar.

De acordo com a portaria nº 1.432, de 28 de dezembro de 2018, propomos a elaboração de uma UC para compor o itinerário de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas com o objetivo de promover a incorporação da história das mulheres no ensino e desenvolver habilidades para questionar, duvidar, desconstruir discursos masculinizantes e tratam das questões de gênero como algo dado, imóvel, natural e de menor importância.

A UC proposta se encaixa nos seguintes “Eixos Estruturantes dos Itinerários Formativos”: investigação científica e mediação e intervenção sociocultural. O primeiro tem como foco “ampliar a capacidade dos estudantes de investigar a realidade, compreendendo, valorizando e aplicando o conhecimento sistematizado” e permitir que os estudantes possam “acessar, selecionar, processar, analisar e utilizar dados sobre os mais diferentes assuntos, seja para compreender e intervir na realidade, seja para lidar de forma crítica, reflexiva e produtiva com a quantidade cada vez maior de informações disponíveis”. O segundo visa desenvolver habilidades que permitam a atuação dos estudantes como agentes de mudanças e de uma sociedade justa, igualitária, ética, inclusiva, democrática, solidária e sustentável.

Não obstante, propusemos estruturar a UC de modo a contribuir para a valorização das contribuições das mulheres para o desenvolvimento da história e para sua atuação no tempo, bem como contribuir para a valorização do feminismo como um importante movimento que não só trouxe mais visibilidade para as mulheres, como lutou e luta por direitos das mulheres. Assim, defendemos que esse Produto Educacional, mesmo que seja uma proposta a ser desenvolvida pelo/a professor/a de acordo com as demandas da sala de aula, contribua para uma “cultura filógina”.

Deve-se perguntar, então, a que vem a perpetuação desse estigma sobre mulheres que lutam e lutaram por outras mulheres, que se empenham pela melhoria da condição

¹⁰ <https://www.sed.ms.gov.br/catalogo-de-unidades-curriculares/>.

feminina, que dão visibilidade a questões radicalmente novas, que propõem outras alternativas para o pensamento e que, sem dúvida alguma, ajudam a construir um mundo novo e muito mais saudável também para os homens? E mais, o que a utilização desse estigma nos informa sobre o lugar do feminino em nossa cultura e sobre a relação que se mantém com o diferente? A reflexão sobre essas questões nos ajuda a perceber como a sociedade reage ante a ideia de que as mulheres passem a se pensar com autonomia, como podendo figurar por conta própria na História, recusando-se a girar, como auxiliares ou sombras, em torno dos homens (Rago, 2001, p.59).

A proposta tem o objetivo de trabalhar em torno da necessidade de compreender como as relações de homens e mulheres se modificaram ao longo do tempo e no espaço. Busca-se perceber como a definição dos papéis sexuais moldou todo o corpo social. Deste modo, enfatizamos que a necessidade de articular o conceito de gênero que nos servirá para compreender e analisar o processo social de construção dos sujeitos ao longo da história.

Assim, enfocamos nessa proposta uma perspectiva feminista da história em que “a partir de distintas perspectivas, estudiosas denunciaram lacunas, apontaram desvios ou criticaram interpretações das grandes teorias; buscaram incorporar as mulheres e, mais adiante, as relações de gênero a essas formulações” (Louro, 2014, p. 151). Como se verá adiante, as indicações bibliográficas que indicamos às/aos professores/as que quiserem trabalhar com a UC visam não só narrar uma história feminina, mas problematizar a neutralidade e universalidade masculina e o lugar periférico das mulheres ao longo do tempo.

Não obstante, o produto, junto a outros elementos, pode ser uma excelente ferramenta de desconstrução das noções machistas, patriarcais e misóginas que rondam os corredores da escola e adentram a sala de aula. Estudar a história das mulheres é uma maneira de compreendermos como o convívio entre homens e mulheres, ao longo da história, nos levou a incorporar comportamentos e condutas de masculinidades e feminilidades socialmente impostas. Articulando o gênero e o ensino de história poderemos problematizar esses padrões normativos impostos a todos/as nós.

Ao utilizarmos uma abordagem feminista, indicamos uma contra-narrativa, mostrando que houve resistências e estratégias para desconstruir e contornar essa sociedade que colocou as mulheres em uma posição de subordinação. Porém, ver-se-á que tais discursos e práticas ainda são presentes na sociedade, mas por conhecer as contribuições feministas, é possível uma visão otimista em relação à sociedade e estimulará nos jovens um sentimento de protagonismo.

Para se tornar um determinante da vida prática é necessário, entretanto, que tal proposta se vincule às experiências pessoais dos/as estudantes, às suas próprias histórias, dialogando com a realidade em que vivem a experiência histórica. Para isso é necessário duvidar de todo o

conhecimento que se julga “verdadeiro” e “natural” sobre as questões de gênero, é aí que se articula

O ensino de história é um campo de conflitos, quando aproximamos a história da realidade dos estudantes é necessário articularmos em nossa prática a criticidade junto aos nossos/as alunos/as, criticidade, porém, que esteja voltada para a mudança social. Nossa função docente, portanto, deve se organizar em torno de um projeto de educação justa, igualitária e menos desigual, conforme nos dizem as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica:

Apesar da existência de normativas que determinam o caráter legal dessa educação, expressas em documentos nacionais e internacionais dos quais o País é signatário, é imprescindível, para sua efetivação, a adoção de Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, contribuindo para a promoção de uma educação voltada para a democracia e a cidadania. Uma educação que se comprometa com a superação do racismo, sexism, homofobia, e outras formas de discriminação correlatas e que promova cultura de paz e se posicione contra toda e qualquer forma de violência (BRASIL, 2013, p.496).

Diante do que estabelece as DCNs, fica evidente a importância de utilizarmos o gênero como um elemento organizador da nossa prática docente a fim de desconstruir essas noções preconceituosas, além de combatermos as diversas formas de desigualdades e preconceito ocasionados pelo gênero.

Outra justificativa para o Produto vem do fato de que, conforme indicam os estudos, são necessárias alternativas que problematizem a submissão, segregação e violência a qual as mulheres foram submetidas (Pereira, 2013). Além disso, quando as mulheres aparecerem no ensino de história, como pelo Livro Didático, são como “efemérides, em situações inusitadas, por vezes heroicas, sendo pouco visibilizadas como sujeitos de direitos e restritamente reconhecidas como parte substancial da compreensão histórica, do conhecimento do passado e da formação para a cidadania” (Mistura; Caimi, 2015, p. 229). Ou seja, contribui-se para a visão de que a história é masculina e as mulheres atuam como coadjuvantes, sempre às margens, garantindo a perpetuação dos lugares sociais constituídos para ambos os sexos.

Um ensino de história que não se importa com as mulheres não só as invisibiliza, como contribui para que a sua dominação pelos homens continue. O privilégio masculino de ter a história como sua é invisível para os homens, pois são incapazes de refletir como são afetados pelos mecanismos que atribuem desvantagens para as mulheres e outros homens que não se encaixam no padrão hegemônico discutido acima.

Concluímos, logo, que o estudo da história das mulheres é uma forma de lutarmos por uma sociedade mais justa e igualitária. A história foi, por séculos, escrita por homens e para

homens, enquanto as mulheres foram marginalizadas e invisibilizadas, suas experiências e contribuições foram ignoradas. Essa forma de conhecimento contribuiu, portanto, para uma história parcial, que refletiu o passado sob a visão masculina.

Desta forma, é necessário que estejamos empenhados por um ensino de história preocupado com as lutas e resistências das mulheres. Uma história das mulheres contribui para o reconhecimento de suas experiências ao longo do tempo, mas também é fundamental para conhecermos o modo como as relações sociais se desenvolvem entre os sujeitos e para a promoção de uma sociedade justa, igualitária e que respeite as mulheres e aqueles sujeitos que foram por muito tempo marginalizados.

V- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que o gênero é uma construção social e histórica, desvinculada do sexo biológico. Não nascemos homens ou mulheres, mas nos tornamos. É essencial empenharmo-nos não apenas em desconstruir as noções tradicionais de gênero, mas também em incluir narrativas históricas no ensino que abordem as experiências de sujeitos silenciados, excluídos ou marginalizados, como as mulheres e as pessoas LGBTQIAPN+.

Discutimos algumas possibilidades de um ensino de História que desloque narrativas centradas em homens, para homens e sobre homens, a fim de incluir histórias que contribuam para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática, respeitando as mulheres e todos os sujeitos marginalizados por suas identidades sexuais ou de gênero.

É urgente que a escola, os currículos e o ensino de História estejam alinhados às mudanças sociais, transformando práticas pedagógicas para desconstruir preconceitos e combater práticas hegemônicas que sustentam desigualdades. Como abordado neste trabalho, as diferenças e identidades são constantemente (re)produzidas, especialmente na escola. Assim, além de promover tolerância e respeito, devemos, enquanto professores/as, adotar um olhar crítico em sala de aula que fomente a transformação social e valorize a diversidade.

Os currículos que norteiam nossa prática são produtos de embates sociais e políticos, refletindo os valores e as tensões da sociedade contemporânea. Por isso, é imprescindível construir currículos plurais que questionem noções essencialistas sobre os comportamentos sexuais e de gênero. Reconhecemos, porém, que a reformulação de um currículo é uma tarefa complexa. Para promover um ensino plural e equânime, precisamos ler nas entrelinhas, identificando formas de desconstruir hierarquias e práticas excluientes.

Atualmente, percebemos maior abertura nos currículos, especialmente de História, para a inserção de novos temas, sujeitos e perspectivas que desafiam estruturas e paradigmas tradicionais. Narrativas anteriormente invisibilizadas ganham espaço, ampliando os horizontes do ensino. Sob influência do movimento feminista, a história das mulheres e os estudos das vivências LGBTQIAPN+ possibilitaram a construção de análises críticas e inclusivas sobre o processo histórico.

Entretanto, a inserção de novos sujeitos também demanda a problematização de padrões de masculinidades hegemônicas. Ao questionar visões machistas, sexistas, homofóbicas e tóxicas, o conceito de masculinidade hegemônica, aplicado ao ensino de História, auxilia na

desconstrução de uma narrativa histórica construída sob bases heteronormativas, brancas e patriarcais.

As masculinidades, sendo múltiplas e dinâmicas, precisam ser dissociadas de padrões dominantes que subordinam outros homens e mulheres. O ensino de História deve questionar e desnaturalizar identidades masculinas normativas, enraizadas na suposta superioridade masculina, promovendo a desconstrução de padrões violentos, preconceituosos, misóginos e sexistas.

Ao compreender o conceito de masculinidade hegemônica e incorporar a abordagem de gênero no ensino de História, defendemos a possibilidade de um trabalho pedagógico comprometido com a construção de identidades masculinas que respeitem os direitos das mulheres e das pessoas LGBTQIAPN+. Abordar criticamente esses temas em sala de aula é essencial para desconstruir perspectivas androcêntricas e promover equidade e respeito pela pluralidade.

Este trabalho reafirma a importância de pensar o ensino de História sob a ótica dos estudos de gênero, oferecendo bases para que professores/as abordem essas questões em sala de aula de forma inclusiva e diversificada. Somos agentes de transformação social em uma sociedade que ainda persegue e violenta mulheres, pessoas LGBTQIAPN+, negros, indígenas e tantos outros sujeitos historicamente marginalizados. Entretanto, esses mesmos sujeitos reivindicam diariamente seus direitos, exigindo o respeito às suas identidades e a valorização de suas experiências.

Se queremos uma educação comprometida com a transformação social, devemos questionar normas, padrões naturalizados, desigualdades, exclusões e todas as formas de violência e preconceito que tantos indivíduos enfrentam.

Desde 1500, a história do Brasil tem sido contada como a de grandes heróis masculinos, emoldurados por suas lutas e feitos para a formação do país. Contudo, os avanços no campo historiográfico revelaram os apagamentos e violências necessários para construir essa narrativa de "notáveis". Hoje, queremos ouvir as histórias dos vencidos, das mulheres, dos indígenas, dos negros, dos mulatos, dos gays, das travestis e de tantos outros sujeitos ignorados pela historiografia tradicional.¹¹

Não queremos mais ouvir "histórias de ninar gente grande". Devemos questioná-las, indagando onde estão as mulheres, os negros, os indígenas e as pessoas LGBTQIAPN+. Por

¹¹ Referência ao enredo e samba-enredo da escola samba Estação Primeira de Mangueira para o ano de 2019, "História Para Ninhar Gente Grande".

meio desse esforço, transformaremos o ensino de História em uma ferramenta de formação cidadã, que respeite as diferenças e valorize a diversidade.

É mais do que urgente situar a categoria de gênero no ensino de História, pois ela revela os processos sociais que moldam homens e mulheres, suas identidades e subjetividades. Mais do que isso, ela questiona as relações de poder desiguais entre os sujeitos. Se concordarmos que a História não é apenas um relato do passado, o gênero permite desconstruir perspectivas que ignoraram, invisibilizaram ou marginalizaram experiências e sujeitos ao longo do tempo.

Para que isso ocorra de forma significativa, é necessário incorporar os debates feministas à prática docente. As contribuições das intelectuais feministas foram cruciais para ampliar os horizontes da história, incluindo as narrativas de mulheres e pessoas LGBTQIAPN+. Esses debates possibilitaram o questionamento de uma historiografia tradicional, patriarcal e excludente, além da formulação de novas perspectivas que abarquem as vozes silenciadas.

Portanto, incluir o debate feminista no ensino de História é uma maneira de educar jovens cidadãos e cidadãs comprometidos com o respeito ao outro e à diversidade.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Rachel Luiza Pulcino de. **Que gênero é esse?: uma análise sobre o lugar das relações de gênero nos PCN e PCN+**. Dissertação de Mestrado, PUC-Rio, 2014.
- ALBUQUERQUE JÚNIOR, Durval Muniz. **Nordestino: uma invenção do falo. Uma história do gênero masculino (Nordeste – 1920/1940)**. 2ªEdição. São Paulo: Intermeios, 2013.
- ARAGÃO, Rafael. O homem é desse mundo: para entender a masculinidade como um processo histórico. In: **Estudos e política do CUS -Grupo de Pesquisa Cultura e Sexualidade**. COLLING, Leandro; THÜRLER, Djalma. (Orgs.). Salvador: Edufba, 2013.
- AVILA, Arthur L. “Povoando o presente de fantasmas”: feridas históricas, passados presentes e as políticas do tempo de uma disciplina. **Revista Expedições**, [s. l.], v. 7, n. 2, 2016.
- GABRIEL ANHORN, C. T.; DA COSTA, W. Currículo de História, Políticas da Diferença e Hegemonia: diálogos possíveis. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 36, n. 1, 2011.
- BADINTER, E. **XY: Sobre a Identidade Masculina**. Rio de Janeiro. Nova Fronteira, 1993.
- BARD, Christine. A virilidade no espelho das mulheres. In: COURTINE, Jean-Jaques (Org.). **História da virilidade**. Tradução Noéli Correia de Mello Sobrinho, Tiago de Abreu e Lima Florêncio. v. 3 A virilidade em crise?: o século XX e XXI. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 116-153.
- BIROLI, Flávia. **Gênero e desigualdades: limites da democracia no Brasil**. São Paulo: Boitempo, 2018.
- BITTENCOURT, Circe M. F. **Ensino de História: fundamentos e métodos**. 2. Ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- BOCK, Ana M. Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes. **Psicologias: uma introdução ao estudo de psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 2001.
- BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.
- BORRILLO, Daniel. **Homofobia: história e crítica de um preconceito**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.
- BURKE, Peter. **A Revolução Francesa da historiografia: a Escola dos Annales**. São Paulo: Editora Universidade Estadual Paulista, 1991.
- CASTRO, Susana de. O papel das escolas no combate às masculinidades tóxicas. **APRENDER**, Vitória da Conquista, ano XII, n. 20, p. 75-82, jul.-dez., 2018.
- CHARTIER, Roger. Diferenças entre os sexos e dominação simbólica (nota crítica). **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 4, p. 37-47, 2008.
- CECCHETTO, Fátima Regina. **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2004.

- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria e Educação** Porto Alegre, nº 2, p. 177-229, 1990.
- COLLING, A. M. GÊNERO E HISTÓRIA. Um diálogo possível?. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 19, n. 71-72, p. 29–43, 2013.
- COLLING, A. M. Inquietações sobre educação e gênero. **Trilhas da História**, v. 4, n. 8, jan-jun, 2015, p. 33-48.
- COLLING, A. M.; TEDESCHI, L. A. O ensino da história e os estudos de gênero na historiografia brasileira. **Revista História & Perspectivas**, [S. l.], v. 28, n. 53, 2016.
- CONNEL, R. W. Políticas da masculinidade. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 20, n. 2, 2017.
- CONNELL, Robert. W; MESSERSCHMIDT, James W. Masculinidade hegemônica: repensando o conceito. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 21(1): 241-282, janeiroabril/2013.
- FARIA FILHO, L. M. de. Et al.. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Educação e Pesquisa**, v. 30, n. 1, p. 139-159, jan. 2004.
- FONSECA, Márcio Alves da. Michel Foucault e o Direito. 2 ed. São Paulo: Saraiva, 2012.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir: nascimento da prisão**. Petrópolis, Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. 3^a ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.
- FOUCAULT, Michel. Sobre a história da sexualidade. In: **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. 243 - 276.
- FOUCAULT, Michel. Microfísica do poder. 24. ed. São Paulo: Graal, 2007.
- GATTI, J. Notas sobre a masculinidade. In: PENTEADO, F.M.; GATTI, J. (orgs.).**Masculinidades: teoria, crítica e artes**. São Paulo: Estação das cores e letras, 2011. p.13.
- GIFFIN, Karen. A inserção dos homens nos estudos de gênero: contribuições de um sujeito histórico. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 47-57, Mar. 2005.
- GONÇALVES, A. L. História e gênero. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- GOODSON, I. F. **Curriculum: teoria e história**. Petrópolis: Vozes, 1999.
- HARAWAY, Donna. Saberes localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 5, p. 7–41, 2009..
- HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 22, p. 201-246, 2004.

HEMMINGS, Clare. Contando estórias feministas. **Revista Estudos Feministas**, v. 17, n. 1, p. 215-241, 2009.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 1, p. 9-43, 2001.

KIMMEL, Michael S. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, vol.4, n.9, p.103-117. 1998.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Rio de Janeiro. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LOWY, Ilana. “Ciências e gênero”. In: Hirata, H. et al., Dicionário crítico do feminismo. São Paulo, Editora da Unesp, pp. 40-44.

MARTINAZZO, C. J. Identidade Humana: Unidade e Diversidade Enquanto Desafios para uma Educação Planetária. **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 25, n. 84, p. 31–50, 2013.

MATOS, Maria Izilda S. de. Por uma história das sensibilidades: em foco a masculinidade. **História: Questões e Debates**, Curitiba, n. 34, p. 45-63, 2001.

MISKOLCI, Richard. Pânicos morais e controle social: reflexões sobre o casamento gay. **Cadernos Pagu**, Campinas, n. 28, p. 101-128, jan./jun. 2007.

MONTEIRO, K. M. N.; MÉNDEZ, N. P. Gênero, biografia e ensino de História. **Revista Aedos**, [S. l.], v. 4, n. 11, 2012.

NUNES, Priscila Spindler. **Gênero e Sexualidade nas Aulas de História: composições para um currículo antinformativo**. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, p. 183, 2020.

OLIVEIRA, Pedro Paulo. Discursos sobre a masculinidade. **Estudos Feministas**. V. 6, n; 1, 1998. p. 91-112.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. **A construção social da masculinidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Rio de Janeiro: IUPERJ, 2004.

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.

PARAÍSO, Marlucy A. O currículo entre o que fizeram e o que queremos fazer de nós mesmos: efeitos das disputas entre conhecimentos e opiniões. **Rev. e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n.4, p. 1414-1435, out. -nov., 2019.

PEDRO, Joana Maria. Relações de gênero como categoria transversal na historiografia contemporânea. **Topoi (Rio J.)**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 22, p. 270-283, 2011.

PEDRO, J. M. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Revista História**. São Paulo, v.24, n.1, p.77-98, 2005.

PINTO, Célia R. J. **Uma história do feminismo no Brasil**. São Paulo: Editora Perseu Abramo, 2003.

PISTICELLI, Adriana. **Gênero: a história de um conceito**. In: ALMEIDA, Heloisa Buarque de; SZWAKO, José Eduardo. *Diferenças, igualdade*. São Paulo, Berlendis & Vertecchia, 2009, pp. 116-148.

POPKEWITZ, Thomas S. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. **O Sujeito da Educação, estudos foucaultianos**. Petrópolis: Editora Vozes, 1994.

RAGO, M. Epistemologia Feminista, Gênero e História. In: Pedro, Joana; Grossi, Miriam (orgs.). Masculino, Feminino, Plural. Florianópolis: Ed. Mulheres, 1998.

RAGO, Margareth. Descobrindo historicamente o gênero. **Cadernos Pagu**, Campinas, SP, n. 11, p. 89–98, 2013.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: Saberes e incertezas sobre o currículo. Lisboa: Ed. Penso. 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma Categoria útil de análise Histórica. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 1995.

SCOTT, Joan W. Preface a gender and politics of history. **Cadernos Pagu**, nº. 3, Campinas/SP 1994.

SCHNEIDER, Gabriela. Gênero e Ensino de História: a experiência das aulas para pensar a construção do currículo. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Ensino de História, Porto Alegre, p. 204, 2019.

SCHPUN, Mônica Raisa (Org.). **Masculinidades**. São Paulo: Boitempo, 2004.

SEFFNER, F.; PICCHETTI, Y. DE P. A QUEM TUDO QUER SABER, NADA SE LHE DIZ: UMA EDUCAÇÃO SEM GÊNERO E SEM SEXUALIDADE É DESEJÁVEL?. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 61-81, 28 abr. 2016.

SEFFNER, Fernando. Se não agora, quando? A urgência do hoje e a desigualdade como tema no Ensino de História. **Revista Tempo e Argumento**, Florianópolis, v. 13, n. 33, p. e0107, 2021.

SILVA, Bruna C. de S. L. **Masculinismo: misoginia e redes de ódio no contexto da radicalização política no Brasil**. 2023. 240 f. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, Belo Horizonte, 2023.

- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo.** Belo Horizonte: Auntêntica, 1999.
- SILVA, Marcos. GUIMARÃES, Selva. **Ensinar História no Século XXI: em busca do tempo entendido.** 4. Ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.
- SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais. 14. ed. Petrópolis - Rj: Editora Vozes, 2014.
- 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.
- TEDESCHI, Losandro Antonio. Por uma história menor – uma análise deleuziana sobre a história das mulheres. **Revista Estudos Feministas**, v. 26, n. 1, 2018.
- ZARBATO, Jaqueline A. M. As estratégias do uso do Gênero no ensino de História: narrativa histórica e formação de professoras. **Trilhas da História**, v. 4, n. 8, jan-jun, 2015, p. 49-65.
- WELZER-LANG, Daniel. A construção do masculino: Dominação das mulheres e homofobia. Tradução de Miriam Pillar Grossi. **Revista de Estudos Feministas**, ano/vol 9, n. 002, 2001 pp. 460-482.
- WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. (org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

APÊNDICE

Modelo de ementa da Unidade Curricular para o Ensino Médio

CONTANDO HISTÓRIAS DAS MULHERES NO BRASIL ATRAVÉS DE PODCASTS

APRESENTAÇÃO

Esta Unidade Curricular refere-se a um estudo introdutório sobre a história das mulheres e suas experiências no Brasil, desde o período colonial até os dias atuais. Até recentemente, as mulheres eram invisibilizadas na escrita da história e quando não, eram sempre representadas pelo olhar masculino e/ou como inferior aos homens. Foi a partir dos anos de 1960 que as mulheres reivindicaram uma história que contasse sobre suas vidas e, percebendo que os homens a contavam, denunciaram, ao escancarar o privilégio masculino, que os homens não só se apossaram da história como era visto como “Universais”, representante de todos e todas.

Felizmente, muitas mulheres se empenharam em “libertar a história” das narrativas masculinas e, incessantemente, investiram em uma escrita narrativa que não só contasse suas histórias de vida, mas demonstravam seus cotidianos e a suas múltiplas experiências de vida. Esse trabalho serviu também para mostrar que o mundo não é somente dos homens, nem são eles os únicos responsáveis por chegarmos até aqui. As mulheres construíram uma história importante para nosso país, mesmo que fossem relegados ao espaço privado do seu lar, elas resistiram, existiram e viveram.

Nesta UC, objetiva-se que para além do estudo e da análise da história das mulheres no Brasil, seja possível compreender como as diferenças biológicas entre homens e mulheres serviram de base para uma hierarquia social que estigmatizou as mulheres como frágeis, emocionais demais, destinadas exclusivamente à maternidade e submissas aos homens, sejam eles seus maridos, pais, irmãos.

Recomenda-se também a utilização de vídeos, músicas, obras artísticas e literárias que retratem as múltiplas experiências femininas no Brasil e suas relações sociais.

Por que “mulheres” e não “mulher”? Não existe uma única identidade feminina, como se todas as mulheres vivenciassem as mesmas experiências de vida. As mulheres, de norte a sul, de leste a oeste em nosso país, experimentam às mais diversas formas de ser, de sentir, de conviver com outros sujeitos e vivem de formas diferentes a sua feminilidade. Por muito tempo, era comum um discurso histórico essencialista, como se a “mulher” fosse uma única identidade, mas dada a diversidade étnica, racial e cultural do nosso país é impossível falar no singular.

Essa Unidade pretende, portanto, contribuir para que se conheça uma história que foi por muito tempo esquecida, história de mulheres que foram silenciadas e representadas pelos homens, que em sua maioria, a trataram como inferiores a eles. Assim, a importância dessa proposta recai sobre o reconhecimento de as mulheres também fizeram e fazem história, elas foram e ainda são importantes para a história do país.

COMPETÊNCIAS

1 - Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir da pluralidade de procedimentos epistemológicos, científicos e tecnológicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente em relação a eles, considerando diferentes pontos de vista e tomando decisões baseadas em argumentos e fontes de natureza científica. 4 - Analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades. 5 - Identificar e combater as diversas formas de injustiça, preconceito e violência, adotando princípios éticos, democráticos, inclusivos e solidários, e respeitando os Direitos Humanos. 6 - Participar do debate público de forma crítica, respeitando diferentes posições e fazendo escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

OBJETIVO GERAL: Analisar o papel das mulheres na história do Brasil da colônia até os dias atuais de forma a conhecer diferentes trajetórias, sociais e políticas, e experiências de vida.

ESPECÍFICOS:

1) Problematizar a construção da mulher como sujeitos inferiores aos homens e o sua invisibilização na história

- 2) Situar a história das mulheres como uma abordagem que visa ampliar o conhecimento sobre elas e sua importância no desenvolvimento da história.
- 3) Conhecer trajetórias de vida de diferentes mulheres, individual ou coletivamente.
- 4) Compreender a importância do feminismo na busca pelo protagonismo feminino na escrita e produção de uma história das mulheres.
- 5) Produzir coletivamente um *podcast* para divulgar o resultado do estudo e análise das diferentes histórias das/de mulheres trabalhadas ao longo da Unidade.

Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC:

(MS.EMIFCG01) Identificar, selecionar, processar e analisar dados, fatos e evidências com curiosidade, atenção, criticidade e ética, inclusive utilizando o apoio de tecnologias digitais.

(MS.EMIFCG02) Posicionar-se com base em critérios científicos, éticos e estéticos, utilizando dados, fatos e evidências para respaldar conclusões, opiniões e argumentos, por meio de afirmações claras, ordenadas, coerentes e compreensíveis, sempre respeitando valores universais, como liberdade, democracia, justiça social, pluralidade, solidariedade e sustentabilidade.

Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes:

(MS.EMIFCHSA01) Investigar e analisar situações-problema envolvendo temas e processos de natureza histórica, social, econômica, filosófica, política e/ou cultural, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, considerando dados e informações disponíveis em diferentes mídias.

Habilidades da BNCC:

(MS.EM13CHS102) Identificar, analisar e discutir as circunstâncias históricas, geográficas, políticas, econômicas, sociais, ambientais e culturais de matrizes conceituais (etnocentrismo, racismo, evolução, modernidade, cooperativismo/desenvolvimento etc.), avaliando criticamente seu significado histórico e comparando-as a narrativas que contemplam outros agentes e discursos.

(MS. EM13CHS502) Analisar situações da vida cotidiana, estilos de vida, valores, condutas etc., desnaturalizando e problematizando formas de desigualdade, preconceito, intolerância e discriminação, e identificar ações que promovam os Direitos Humanos, a solidariedade e o respeito às diferenças e às liberdades individuais.

Habilidades dos Itinerários Formativos Associadas às Competências Gerais da BNCC:

(MS.EMIFCG07) Reconhecer e analisar questões sociais, culturais e ambientais diversas, identificando e incorporando valores importantes para si e para o coletivo que assegurem a tomada de decisões conscientes, consequentes, colaborativas e responsáveis.

(MS.EMIFCG08) Compreender e considerar a situação, a opinião e o sentimento do outro, agindo com empatia, flexibilidade e resiliência para promover o diálogo, a colaboração, a mediação e resolução de conflitos, o combate ao preconceito e a valorização da diversidade.

Habilidades Específicas dos Itinerários Formativos Associadas aos Eixos Estruturantes:

(MS.EMIFCHSA07) Identificar e explicar situações em que ocorram conflitos, desequilíbrios e ameaças a grupos sociais, à diversidade de modos de vida, às diferentes identidades culturais e ao meio ambiente, em âmbito local, regional, nacional e/ou global, com base em fenômenos relacionados às Ciências Humanas e Sociais Aplicadas.

OBJETOS DE CONHECIMENTO

História das Mulheres; Tecnologia: novas relações digitais; O papel da mulher na sociedade em contextos históricos; Minorias: lutas por direito.

SUGESTÃO DIDÁTICAS

De acordo com as competências e habilidades acima elencadas, recomenda-se que a/o professor/a desenvolva atividades didático-pedagógicas que contemplem os seguintes objetos de conhecimento: História das mulheres no Brasil; Direitos Humanos e das Mulheres; Movimento Feminista e a História das Mulheres; Estudos de Gênero.

Recomenda-se que a/o professor/a inicie a proposta pedagógica introduza a temática discutindo com os estudantes a importância de estudar a história das mulheres no Brasil. Realizar uma abordagem inicial buscando identificar quais conhecimentos históricos os estudantes possuem sobre as mulheres de modo a articular a temática com os interesses e demandas do público alvo: os estudantes.

Indicação de vídeo para assistir junto aos estudantes: “A invisibilização da mulher na história – Maria Lygia Quartim de Moraes” (Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=aT14cSBKd7Q>>

De modo a contribuir para uma maior participação efetiva dos estudantes nas aulas, propõe-se que a/o professor/a atribua aos estudantes pesquisas e leituras de textos sobre a

história das mulheres em diferentes períodos do Brasil de modo que eles/elas possam atuar como protagonistas nas discussões das aulas.

Para iniciar o debate, sugerimos a leitura do texto “Breve história das mulheres e relações de gênero”

(Disponível em: <<https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/21/24/breve-historia-das-mulheres-e-relacao-de-genero>>).

A partir da leitura, levantar os seguintes questionamentos: Qual a relação das mulheres com a política? O que é necessário para produzir e narrar história de mulheres no Brasil? Qual a atuação do movimento feminista frente as demandas por direitos das mulheres e por uma história que contasse sobre elas? A mulher sempre esteve atuante, política e socialmente, ao longo do tempo?

Recomenda-se a utilização do livro “História das Mulheres no Brasil” para que a/o professor/a possa preparar suas aulas e se aprofundar no tema de forma a proporcionar ricas discussões com base e fundamentação teórica e científica. Recomendamos os seguintes capítulos: “Eva Tupinambá”; “Magia e medicina na colônia”; “Mulheres nas Minas Gerais”; “Mulheres no Sertão Nordestino”; “Mulheres do Sul”; “Mulheres pobres e violência no Brasil Urbano”; “Ser mulher, mãe e pobre”; “De colona a boia-fria”; “Mulheres dos Anos Dourados”; “Os movimentos de trabalhadoras e a sociedade brasileira”.

As aulas e a forma como elas serão conduzidas deverão ser articuladas ao planejamento do/a professor/a, atendendo as demandas do público e do contexto escolar. O/a professor/a deverá ter liberdade para planejá-las da melhor maneira possível de acordo com suas necessidades e das seus/suas alunas.

Recomendamos também que, ao longo da Unidade, seja produzido pelos/as estudantes com o auxílio do professor um *podcast* em que os episódios poderão narrar os seguintes temas: Mulheres na colônia; Mulheres na época do Império; A Primeira República e as mulheres; Mulheres no Brasil Contemporâneo; Movimentos de mulheres contra a ditadura militar; Mulheres negras; Mulheres indígenas.

A forma como os episódios serão montados, ficará à critério do/a professor/a. Porém, recomenda-se que os episódios tenham entre 5 a 7 minutos, utilizando uma linguagem objetiva e clara e que os estudantes sejam os apresentadores. Poderão ser montados grupos de 03 a 04 estudantes para que cada um deles desenvolva pesquisas e roteirizem os episódios que ficarão responsáveis. O/a professor/a deverá ser o/a articulador que auxiliará os estudantes ao longo do

processo, mas, ressalta-se a importância da participação ativa dos estudantes na produção do produto.

Antes de iniciar a produção, de preferência no início da Unidade, apresentar a proposta do produto aos estudantes, explicando e articulando junto a eles/as a forma como o processo se desenvolverá. Recomenda-se que explique o que é um *podcast* (<https://www.brasildefatomg.com.br/2021/02/10/o-que-e-um-podcast-para-que-serve-conheca-algumas-sugestoes-de-programas>), apresentando alguns exemplos para que os estudantes ouçam em casa, como: Leituraobrigahistóira; História FM; História Pirata; PETCast História; Senta Que Lá Vem História.

INDICAÇÕES BIBLIOGRAFICAS

CONCEITO DE GÊNERO

TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DO CONCEITO DE GÊNERO | Jacqueline Teixeira

<https://youtu.be/SR-y7SIJi1U?si=MSXWef1VwopHp2Y7>

O CONCEITO DE GÊNERO E A ANTROPOLOGIA -

<https://youtu.be/kZOPRKVQuAw?si=gNZnm0JJUDfLl5nk>

DIVISÃO SEXUAL DO TRABALHO - <https://youtu.be/EWM3X-BMbQg?si=wODc3Gd4TU7QdmiQ>

PENSAMENTO BINÁRIO - <https://youtu.be/PX4Ee8BFZXA?si=Qia2gp7UYTT76irT>

GÊNERO E NATUREZA - <https://youtu.be/vK3koIjeWoc?si=pZXF-1JW90ELyrTK>

As Mulheres na História – Joana Maria Pedro -

<https://youtu.be/TJ46mhy9neA?si=zeG5KF6wN0xDZsGZ>

A invisibilização da mulher na história // Maria Lygia Quartim de Moraes -

<https://youtu.be/aT14cSBKd7Q?si=W1S7UF9w7s3-ryr4>

Aula 1: História das Mulheres - Profª Drª Joana Maria Pedro (História UFSC) -

<https://youtu.be/nBCkXF1qDZw?si=muEr8KN2nabtL3qF>

Movimento Feminista Negro no Brasil -

https://youtu.be/TQa0La1YlFw?si=_HZ9neo_9lTZKE67

O feminismo negro: entrevista com Djamila Ribeiro

https://youtu.be/0k1mh7N8Caw?si=cYe9_cL8ds_KUTFX

A mudança do lugar da mulher na sociedade -

<https://youtu.be/KMrBaj33kz4?si=OafNvEd4VGlOIr32>

Cidade das Mulheres: a importância das mulheres negras no Brasil

https://youtu.be/KtZKX9H-PII?si=H_fKILAZSrsftAGz

VIOLÊNCIA DE GÊNERO **<https://youtu.be/MFuWyvrCfpk?si=IM1i2I9Wfv5qvBPm>**

