



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

JEFERSON GUEDES DA SILVA

PARA ALÉM DOS LUGARES DA IMPOSSIBILIDADE:
UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO SEXO
MASCULINO NO ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES

Brasília, julho de 2019



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE HISTÓRIA

JEFERSON GUEDES DA SILVA

**PARA ALÉM DOS LUGARES DA IMPOSSIBILIDADE:
UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO SEXO
MASCULINO NO ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES**

ORIENTADORA: PROFA. DRA. ANA FLÁVIA MAGALHÃES PINTO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de História do Instituto de Ciências Humanas da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do grau de licenciado em História.

Brasília, julho de 2019

**PARA ALÉM DOS LUGARES DA IMPOSSIBILIDADE: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO
DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NO ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES**

Banca Examinadora

Profa. Dra. Ana Flávia Magalhães Pinto – PPGHIS/UnB
(Orientadora)

Profa. Dra. Edlene Oliveira Silva – PPGHIS/UnB
(Membra)

Prof. Dra. Catarina de Almeida Santos – FE/UnB
(Membra)

Prof. Dr. André Cabral Honor – PPGHIS/UnB
(Suplente)

É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.

Paulo Freire

Dedico este trabalho a Thaís e Joelma, minha esposa e minha mãe, mulheres que transformam quem sou.



AGRADECIMENTOS

Minha gratidão, em primeiro lugar a Deus, meu amigo Fiel. Não tenho palavras para expressar minha gratidão.

À minha esposa, Thaís Cristina Guedes, por todo amor e paciência, por celebrar cada conquista minha com mais alegria que eu mesmo.

À minha mãe Joelma Guedes e à minha avó Maria dos Reis Chagas, pelo amor, incentivo, e por tantos sacrifícios para que eu chegasse até aqui.

Aos meus irmãos, Janderson e Mariana Guedes, por me fazerem sorrir independentemente.

Aos meus primos, Victor e Bianca Santos, por me distraírem com tantos: “oi, está fazendo o quê? ”.

Agradeço também a professora Ana Flávia, pela orientação, ajuda e paciência durante a realização deste trabalho, sendo fundamental a sua colaboração. Você é uma dádiva.

Agradeço aos professores do curso de História que contribuíram para a minha formação profissional e pessoal. Obrigado!



PARA ALÉM DOS LUGARES DA IMPOSSIBILIDADE: UM ESTUDO SOBRE A ATUAÇÃO DE PROFESSORES DO SEXO MASCULINO NO ENSINO DE HISTÓRIA DAS MULHERES
BEYOND THE PLACES OF IMPOSSIBILITY: A STUDY ON THE ACTING OF MALE SEX TEACHERS IN WOMEN'S HISTORY TEACHING

Jeferson Guedes da Silva

RESUMO: A realidade educacional – nos convoca à desconstrução da visão colonial e misógina. Na busca por saber como essas questões são trabalhadas em sala de aula, qual o nível de sensibilidade dos professores e a frequência com que essas discussões são levantadas, foi desenvolvida uma pesquisa pautada na escuta de três docentes do sexo masculino, de diferentes localidades do Distrito Federal, orientação sexual, cor/raça e perspectivas político-pedagógicas. As entrevistas expõem como a manutenção de preconceitos e discriminações compromete o ensino de História, pois silencia/apaga determinados sujeitos e trajetórias tidos como não hegemônicos. Também reforça o quanto precisamos investir nos estudos de gênero para desnaturalizar a desinformação, que tem contribuído para a manutenção de estereótipos. Romper com os padrões não é tarefa fácil e nem exclusiva das mulheres ou dos “sujeitos desviantes”. Semelhantemente, as declarações dos professores evidenciaram o quanto que falar de gênero ainda é algo complicado no ambiente escolar, tanto para quem rejeita essa agenda quanto para quem tem interesse de fazer. Porém, se os professores desejam viver em um mundo sem as marcas de assimetrias, de hierarquias e violências precisam pluralizar os sujeitos das narrativas.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História, Professores, Gênero, Masculinidades, História das mulheres.

ABSTRACT: The educational reality - calls us to deconstruct the colonial and misogynist view. In the search to know how these questions are worked in the classroom, the level of sensitivity of teachers and the frequency with which these discussions are raised, a research was developed based on the listening of three male teachers, from different locations in the District Federal, sexual orientation, color / race, and political-pedagogical perspectives. The interviews expose how the maintenance of prejudices and discriminations compromises the teaching of History, since it silences / erases certain subjects and trajectories considered as non-hegemonic. It also reinforces how much we need to invest in gender studies to denature disinformation, which has contributed to the maintenance of stereotypes. Breaking up with standards is neither an easy task nor exclusive to women or "deviant subjects." Similarly, the statements of teachers showed how much talk about gender is still complicated in the school environment, both for those who reject this agenda and those who have an interest to do. However, if teachers wish to live in a world without the marks of asymmetries, hierarchies and violence, they need to pluralize the subjects of the narratives.

KEY WORDS: Teaching History, Teachers, Gender, Masculinities, Women's History.

INTRODUÇÃO

A atividade docente é uma tarefa complexa, que exige uma análise multifatorial. A sociedade está em constante mudança e requer do/a professor/a uma atuação que supra necessidades que, por vezes, vão além das propostas do sistema educativo. A cada dia surge um desafio e isso demanda um comportamento diferenciado de cada docente.

Não obstante as continuidades, é evidente que há estruturas que precisam ser repensadas, criticadas, substituídas, principalmente quando o assunto é igualdade e equidade. Esses enfrentamentos permitem ao/à educador/a exercer um papel social singular. Nós, professores/as de história, embora lidemos com uma disciplina concebida como uma ferramenta de estudo da realidade do “homem”, agimos diretamente sobre ela, questionando várias das naturalizações que legitimam preconceitos e discriminações, e estabelecem “as linhas firmes” da “subalternidade” e de “ideal de poder e controle”¹. Independentemente das nossas muitas limitações, ao confrontar a lógica conteudista e viabilizar outros contextos para que os/as discentes possam refletir criticamente sobre o que está sendo ministrado em sala de aula, podemos proporcionar a transformação do espaço social.

Nesse sentido, devemos considerar o potencial do ensino-aprendizagem tendo em vista que esse processo permite criar incômodos que levam a refletir sobre essas estruturas e as modificações necessárias. Afinal, é no mínimo limitador pensar a história brasileira, por exemplo, sem observar as marcas do racismo e do patriarcado em nossa sociedade. O reconhecimento dessa realidade nos convoca a encarar as práticas de educação para a liberdade², a imaginar o ensino a partir de valores decoloniais³, a abrir a sala de aula para reflexão sobre temas que atendam a existência das diversas pessoas envolvidas.

Esse pensar decolonial e para a liberdade questiona a hegemonia e permite que novos saberes e novos sujeitos, mais do que “ganhar voz”, sejam vistos e ouvidos, que gerem incômodos, que mudanças sejam arquitetadas. Ao buscar saídas da colonialidade, criamos possibilidades para que novos olhares sejam lançados sobre a nossa realidade. É nesse momento que pessoas e grupos figuram na condição de sujeitos históricos, entre eles, as mulheres. Quando novas abordagens são adotadas, a história única, protagonizada apenas por sujeitos

¹ Tulio Augusto Custódio. Per-vertido Homem Negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir de categorias de sujeição. In: Henrique Restier; Rolf Malungo de Souza (orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre Homens Negros e masculinidades*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019, p. 136.

² bell hooks. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

³ Para Maldonado-Torres, “a atitude decolonial encontra suas raízes nos projetos insurgentes que resistem, questionam e buscam mudar padrões coloniais do ser, do saber e do poder” (Nelson Maldonado-Torres. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, Volume 31, Número 1, Janeiro/Abril 2016, pp. 88). Cf. também Jesús Chucho Garcia. Reconocernos desde una afroepistemología y la puesta en práctica de una pedagogía cimarrona. In: *Afrodescendencia en Puerto Rico* (org.). *¡Negro, Negra! Afirmación y resistencia: Memorias del Primer Congreso de Afrodescendencia en Puerto Rico*. San Juan: Fundación Puertorriqueña de las Humanidades y National Edowment for the Humanities, 2019, pp. 106-119; e Francisco Ramallo. Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, n. 1, pp. 43-59, 2014. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129>. Acesso em: jun 2019.

masculinos, brancos e ricos, perde espaço, aparece a diversidade de sujeitos e a pluralidade de conhecimentos⁴.

A realidade educacional, portanto, nos intima à desconstrução de práticas educadoras que perpetuam a visão colonial e misógina. Para assistir a essa realidade, nos dois últimos semestres da graduação, o departamento de História da Universidade de Brasília, oferece, em especial, as disciplinas obrigatórias de Práticas de Ensino de História 1 e 2⁵, que nos permitem refletir sobre temas que, na maioria das vezes, são menosprezados, tanto na graduação quanto na Educação Básica.

Quando cursei essas disciplinas, eram levantadas discussões relacionadas às temáticas raciais, de identidades sexuais e relações de gênero. A relevância desses debates para a prática docente era demonstrada de maneira explícita. Exemplos relevantes disso são as reflexões sobre a omissão das mulheres na história, principalmente quando essas mulheres são negras. Isso nos constrange a mudar o padrão do discurso que é veiculado em sala de aula.

Foi em um desses momentos que me veio a interrogação: De que forma eu – homem negro, vindo da periferia do Distrito Federal, futuro professor de história, consciente da importância dessas discussões – irei lidar com as diferenças e com os sujeitos muitas vezes silenciados/apagados na história? Ao me reconhecer como parte das problemáticas que me inquietam, a minha própria trajetória se torna objeto de reflexão deste artigo. Tenho a certeza que não posso ser omisso quanto à realidade. Não trazer para a sala de aula discussões sobre as diferenças e os múltiplos e legítimos sujeitos históricos seria negar minha existência, minha história, para me conformar com matrizes de sentido que desumanizam. Afinal, como indagam Ana Flávia Magalhães Pinto, Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes: “A que e a quem interessa” a fixação das mulheres no “lugar da impossibilidade?”⁶.

E, na busca por saber como essas questões são trabalhadas em sala de aula, qual o nível de sensibilidade dos professores e a frequência com que essas discussões são levantadas no

⁴ Chimamanda Adichie. *O perigo da História Única*. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Designer (TED GLOBAL 2009). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?utm_campaign=tedsread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare. Acesso em: jun. 2019.

⁵ As disciplinas de Práticas de Ensino de História (1 e 2) pretendem o desenvolvimento de uma pesquisa-ação em uma escola de educação básica do Distrito Federal, onde as temáticas abordadas nessa disciplina alcancem as/os discentes da educação básica. Tal como vivenciado por mim, essa pesquisa-ação teve dois momentos importantes: 1 – Observação de aula de história e aplicação de um questionário para analisar as representações dos alunos sobre uma das temáticas; 2 – Com base nas respostas dos questionários, elaboração de uma oficina pedagógica.

⁶ Ana Flávia Magalhães Pinto, Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes. Gêneros no feminino plural: ensinamentos de mulheres negras. In: Ana Flávia Magalhães Pinto, Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes (orgs.). *Gêneros da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, p. 6.

contexto escolar, decidi desenvolver uma pesquisa pautada na escuta de docentes do sexo masculino, de diferentes localidades do Distrito Federal, orientação sexual, cor/raça e perspectivas político-pedagógicas⁷. A proposta passava por, ao realizar entrevistas com docentes, observar como as representações dos professores foram construídas sobre as mulheres – em especial, como os sujeitos que são apresentados como não hegemônicos – e a forma com que eles vivenciaram e percebem as suas experiências no que diz respeito a esses indivíduos.

Assim, este artigo foi elaborado sobre as bases e implicações metodológicas da história oral, utilizando os depoimentos gravados para dialogar, a partir do tempo presente, como práticas instituídas anteriormente. De acordo com Verena Alberti, as mudanças que ocorreram no campo da História, principalmente no que diz respeito às fontes, permitiram que, nos estudos da História do tempo presente, “o relato pessoal” deixasse “de ser visto como exclusivo de seu autor, tornando-se capaz de transmitir uma experiência coletiva”⁸.

Dessa forma, orientado por um debate bibliográfico voltado para questões como educação, diferença e inclusão, foi elaborada uma entrevista semiestruturada a fim de abordar pontos essenciais para a reflexão sobre a presença de sujeitos não hegemônicos e de grupos subalternizados nas aulas de história, considerando em especial a diversidade de gênero (Anexo 1). Ao final foram selecionados três professores de História da Secretaria de Educação do Distrito Federal, sendo que dois deles são sensibilizados pela proposta da entrevista, e um distinto.

O primeiro professor entrevistado optou pelo anonimato, sendo identificado aqui como SCM. Ele é negro, homossexual e professor de História e Geografia em turmas de Ensino Fundamental. O segundo é o professor Dalmir Armando Ferreira da Silva, heterossexual, se autodeclara “mulato” e ministra exclusivamente aulas de História em uma escola de Ensino Fundamental na cidade satélite de Santa Maria/DF. O terceiro professor é o Alexandre Magno Maciel Costa e Brito, branco, homossexual e também é docente exclusivo de História em uma escola de Ensino Fundamental em Planaltina/DF. Considerando os debates sobre interseccionalidade, os entrevistados, compartilhando o mesmo ofício e sexo (biológico), compõem uma amostra que contempla cor/raça e idades diferentes, sexualidades distintas e

⁷ Cf. Patricia Hill Collins. Nós que acreditamos na liberdade não podemos descansar: lições do feminismo negro norte-americano. In: Ana Flávia Magalhães Pinto; Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, pp.113-131; e Carla Akotirene. *O que é interseccionalidade?* Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento. Justificando, 2018.

⁸ Verena Alberti descreve que antes dessas mudanças, apenas o documento escrito configurava o repositório exclusivo dos restos do passado. Cf. Verena Alberti. Histórias dentro da História. In: Carla Bassanezi Pinski (org.). *Fontes históricas*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2008, p. 164.

atuam em regionais de ensino variadas. As entrevistas aconteceram ora nas escolas, ora na Universidade de Brasília.

A fim de registrar as entrevistas, um gravador portátil foi usado. No término de cada entrevista, os professores assinaram o termo cessão de direitos sobre depoimento oral, no qual consta as condições de uso do depoimento. Neste mesmo termo, os professores indicaram a autorização para citação dos seus respectivos nomes⁹.

Nos primeiros momentos das entrevistas, foram feitas perguntas para ambientar os professores à situação. Conforme a entrevista foi ganhando ritmo, os três professores foram inquiridos acerca da sua formação e a relação com os estudos de gênero, considerando a relevância dessa categoria para observar as interpretações sociais dos papéis conferidos aos homens e às mulheres. Após as entrevistas foram feitas as transcrições, que possibilitaram a visualização geral e a análise das entrevistas, a apreciação das memórias e o reconhecimento das distinções e similaridades entre as falas. Isso viabilizou a construção do diálogo entre o depoimento dos professores e o referencial teórico.

Com efeito, a primeira parte deste artigo tem como objetivo explorar a abordagem das perspectivas de gênero nas aulas de história, problematizar como a formação do/a professor/a influência nessa atuação e como ela desperta o/a professor/a para as assimetrias relacionadas ao gênero. Essa reflexão irá viabilizar a argumentação sobre a construção das mulheres como sujeitos históricos, qual a sua relevância nas exposições históricas em sala e a sua localização no livro didático. Por fim, na terceira parte será observado como o patriarcado/machismo promovem mecanismos de dominação/opressão e as estratégias para repensar essas estruturas nas aulas de história.

AS PERSPECTIVAS DE GÊNERO EM SALA DE AULA DE HISTÓRIA

Tendo cursado a graduação na década de 2000, no estado do Rio de Janeiro, o professor SCM ressalta que os estudos de gênero marcaram a sua formação acadêmica pelo fato de ter tido “várias professoras que trabalhavam com essas temáticas, com coisas ligadas ao gênero nas disciplinas”. Porém, segundo ele, essas foram discussões vivenciadas em aulas das

⁹ O professor SCM foi entrevistado em 12 de abril de 2019, na Universidade de Brasília. Esse optou pelo sigilo. assim, sempre que ele for mencionado terá o seu nome substituído por esta sigla gerada aleatoriamente: SCM. O professor Dalmir Armando Ferreira da Silva foi entrevistado em 26 de abril de 2019, em uma escola de Santa Maria/ DF. Por último, o professor Alexandre Magno Maciel Costa e Brito foi entrevistado no dia 6 de maio de 2019, em uma escola de Planaltina/DF. Os dois últimos ambos autorizaram ter seus nomes citados.

disciplinas feitas na Educação. Nas disciplinas do departamento de História, a situação teria sido outra: “Dentro da história em si, não”. De todo modo, ele, que veio de outro estado para cá, destacou algo que percebe como uma vantagem no Distrito Federal: “Os cursos de extensão, que acontecem constantemente na secretaria. Isso ainda existe [por lá]. Posso dizer que é um ponto positivo aqui”.

Por sua vez, o professor Alexandre Magno, que fez sua licenciatura entre 1996 e 1999 na Universidade Estadual de Goiás – Campus Formosa, relatou que a sua graduação não permitiu compreender a importância de gênero: “Nós não tínhamos um conhecimento profundo com relação às questões de gênero, [...] foi uma falha, por exemplo, na minha graduação, na graduação de quase todas as pessoas”. Entretanto, a sua disposição para se localizar dentro da sociedade fomentou a busca por conhecimento sobre si e sobre o meio em que estava inserido. Assim, ele procurou participar de cursos na área. Ele destaca um curso realizado em 2012, intitulado Gênero e Diversidade na Escola (GDE), ofertado na Universidade de Brasília, pela Faculdade de Educação (FE), numa parceria entre a Secretaria de Políticas para as Mulheres e a Secretaria de Políticas para a Promoção da Igualdade Racial da Presidência da República (SPM/PR e SEPP/PR), o Ministério da Educação (MEC), o Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos / Instituto de Medicina Social / Universidade Estadual do Rio de Janeiro (CLAM/IMS/UERJ) e o British Council¹⁰:

Quando eu fiz esse curso, percebi que havia um mundo no qual eu estava inserido, uma estrutura na qual eu estava inserido e essa estrutura me permitiu pensar as questões de gênero, as questões relacionadas às mulheres, as questões relacionadas aos homens, como eram as questões relacionadas à simetria de gênero e as questões voltas à LGBTfobia.

Já o professor Dalmir afirmou que as aulas que teve na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) permitiram o contato com uma diversidade de estudos, incluindo os de gênero: “Lemos diversos textos, textos de autores mais progressistas e também aqueles autores que não são tão alinhados com isso”. No entanto, Dalmir considera que esses estudos são marcados pelo que chama de “viés ideológico”. Na sua concepção, “têm muitas lutas de classes, tem muita essa pegada marxista”, e por isso “a gente não pode ficar bitolado na leitura de livros, de textos propriamente assim”.

¹⁰ Para mais informações sobre o GDE, cf: Sérgio Carrara *et alii* (orgs.). *Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções* Rio de Janeiro: CEPESC, 2017. Disponível em: http://www.clam.org.br/uploads/arquivo/GDE_Relatorio-10-02-2017.pdf. Acesso em: jun. 2019; Edlene Oliveira Silva. Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola. *Veredas da História*, v. I, p. 146-166, 2014.

As falas dos professores reforçam a importância de se investigar o impacto dos estudos de gênero nas pesquisas e nas aulas de história. Sob diferentes pontos de vista, é possível dizer que os estudos de gênero são bastante audaciosos, sobretudo porque vão de encontro a valores e práticas que legitimam a ordem social dominante. Uma vez que, dentro do leque de inquietações desta temática, questionam-se a masculinidade hegemônica, as assimetrias relacionadas à desigualdade de gênero, a desigualdade econômica e a violências em suas múltiplas formas, fica evidente que os estudos de gênero tendem a sugerir outras práticas de sociabilidade, que contemplem o pluralismo e a diversidade, e a afirmação de uma variedade mais ampla de sujeitos sociais¹¹.

Dessa forma, os estudos de gênero contestam relações sociais e de poder que produzem e reproduzem hierarquias e dominação. Mas isso não é tarefa fácil. Por isso o professor Alexandre, numa referência aos tensionamentos que têm marcado os recentes debates sobre educação e cidadania, defende que “o professor de história tem uma responsabilidade sobre isso, muito grande! Se não tivesse, os professores de história, de sociologia e filosofia não seriam tão caçados, como a gente é caçado nesse governo”.

Conscientes do potencial transformador dos estudos e debates sobre gênero, indivíduos e grupos que buscam assegurar seus lugares nas disputas de narrativas buscam tolher a entrada dessas reflexões e práticas na sala de aula. Para isso, criam vários instrumentos no mínimo controversos, sendo a chamada “ideologia de gênero”, apresentada como um desvirtuamento do equilíbrio social, a mais famosa deles. Essa plataforma política está permeada de inverdades - como a intenção de mudar a sexualidade das pessoas ou até mesmo a promoção da erotização infantil -, e se aproveita do fato de as questões ligadas ao gênero serem pouco debatidas na sociedade.

Rogério Diniz argumenta que a “teoria/ideologia de gênero”, vista como algo negativo, “foi uma invenção católica que emergiu sob os desígnios do Conselho Pontifício para a Família e de conferências episcopais, entre meados da década de 1990 e no início dos 2000”. Antes disso, segundo ele, “o conceito sociológico da ideologia de gênero já tinha sido elaborado”, e propunha identificar, compreender e criticar “os processos de naturalização das relações de

¹¹ Ao traçar um panorama dos estudos de gênero, Milena Lacerda ao reconhece a capacidade educacional de propor e promover ações para relações sociais mais igualitárias e equânimes, e nesse sentido, convoca a comunidade escolar para ampliação desses debates. Milena Lacerda. Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação. In: Leonardo Nogueira *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 221.

gênero, a subordinação das mulheres, a assimetria de poder e de acesso aos recursos por parte das mulheres em relação aos homens”¹².

Nessa perspectiva, quando os professores foram interrogados sobre ideologia de gênero, o primeiro momento foi de desconforto – entre os três. A negatividade atribuída a essa “ideologia” sobressaiu nas três falas. Para o professor SCM, a “ideologia de gênero nem existe” e reflete sobre “a imagem deturpada que estão divulgando”. De forma semelhante, o professor Alexandre relatou:

Primeiro que eu não entendo nem por ideologia de gênero, ideologia de gênero quem entende é esse povo maluco, conservador, hipócrita, que é contra o empoderamento das mulheres, da comunidade LGBT, que é contra a história dos homossexuais. A ideologia de gênero é uma coisa que pegou, que deu certo, para eles. Eles a construíram!

Por entender a essência humana como algo dado naturalmente, o professor Dalmir tem um entendimento diferente dos professores SCM e Alexandre. Ele foi enfático: “Eu não concordo!”. Para ele as propostas do que entende por “ideologia de gênero” são inaceitáveis, e fundamenta o seu argumento com a seguinte justificativa: “Não há uma base biológica para isso”. No entanto, ao examinar a relação entre gênero e as teorias biológicas, a pesquisadora Guacira Louro considera vil as justificativas baseadas na distinção biológica. Para ela, as compreensões de gênero devem ser firmadas no campo do social, pois é “nele que se constroem e se reproduzem as relações (desiguais) entre os sujeitos”¹³.

São os estudos de gênero que procuram demonstrar que, em algum momento da história, a diferença entre homens e mulheres iriam além das diferenças reprodutivas, que essa diferença biológica possibilitou a estes ocupar papéis sociais diferentes. Sendo assim, Guacira Louro aponta que precisamos recorrer à história, à análise das estruturas sociais e às diversas formas de representação, para repensar o lugar que foram atribuídos aos sujeitos.

Nesse sentido, Guilherme Almeida observa que:

As relações sociais produzem os meios para que a existência de determinados indivíduos e grupos oprimidos não seja percebida, registrada ou celebrada, e para que,

¹² Rogério Diniz Junqueira. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural?”. In: Paula Regina Costa Ribeiro; Joanalira Corpes Magalhães (orgs). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, p. 27.

¹³ Guacira Lopes Louro. “*Emergência do Gênero*” e “*Gênero, sexualidade e poder*”. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, p. 22.

assim, os comportamentos mais convenientes à manutenção da ordem social sejam consagrados¹⁴.

Esse argumento facilita a compreensão da fala do professor Alexandre, quando se reconhece “gay” e diz que é “uma figura non grata para a estrutura de poder que se coloca”. Com efeito, na atual conjuntura política, onde o sistema heteronormativo¹⁵ é supervalorizado, os apontados como corpos desviantes – gays, lésbicas, trans e intersexuais – são considerados sem importância. Seus corpos não são aceitos e a sua existência física e histórica é negada. Passam pelo processo de invisibilização - nos modos de ser/estar, de sentir e de representar.

É justamente essa supervalorização da heteronormatividade que afeta as relações sociais e impacta as interpretações históricas. Iuri Assunção defende que esse tipo de pensamento alcança a História no momento em que cria uma interpretação totalizante dela e dos fenômenos sociais, onde “todos os homens e todas as mulheres são enquadrados como heterossexuais”¹⁶.

Todavia, trabalhar com educação requer a elaboração de estratégias e táticas para a mudança, abandonando a reprodução de estruturas e conceitos que não atendem às demandas de quem nos cerca. Para iniciar esse processo, reconhecer a escola como um ambiente que combate às hostilidades relacionadas à orientação sexual é um passo importante. Pois é indispensável acreditar que no ambiente escolar a sociabilidade é construída. Nesta perspectiva o professor Alexandre se emociona ao contar que:

No ano passado, nós tivemos uma aluna de catorze anos com nome social. Olha o quanto isso é importante: nós temos um aluno com nome social. Chegou uma menina que se apresentava como menina e, a partir daquilo que era trabalhado na escola, ela se sentiu muito à vontade e passou a utilizar o nome social.

A Resolução n. 1 de 19 de janeiro de 2018, do Conselho Nacional de Educação, autoriza o uso de nome social nas escolas. Em seu artigo 4º, observa que: “Alunos menores de 18 (dezoito) anos podem solicitar o uso do nome social durante a matrícula ou a qualquer momento, por meio de seus representantes legais, em conformidade com o disposto no artigo

¹⁴ Guilherme Almeida. Identidades de gênero com ênfase nas pessoas trans: particularidades e acesso à saúde, trabalho e educação. In: Leonardo Nogueira *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 159.

¹⁵ Iuri Assunção conceitua a heteronormatividade como a norma social que sentencia a heterossexualidade como único comportamento afetivo e sexual possível. Ele reflete a ampliação desse conceito quando cita a heterossexualidade compulsória, que refere-se ao sistema político que ordena a heterossexualidade à todo gênero humano e retira a liberdade das mulheres. Cf. Iuri Assunção. *Heterossexualismo, patriarcado e diversidade sexual*. In: Leonardo Nogueira *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 63.

¹⁶ Iuri Assunção. *Heterossexualismo, patriarcado e diversidade sexual...*, p. 65.

1.690 do Código Civil e no Estatuto da Criança e do Adolescente”¹⁷. O texto reforça a proposta da escola como um ambiente composto por diversos sujeitos, em que todos e todas devam ser contemplados/as nos estudos em sala de aula. Isso, por certo, contribui para que toda a comunidade escolar tenha um comportamento diferenciado, transformado, tal como evidenciado no relato do professor Alexandre. Portanto, quando o ambiente não é favorável, as práticas de violência resistem, e o professor deve se posicionar. É o que narra o professor SCM:

Há dois anos atrás, eu tive três alunas trans, e duas delas saíram por conta que elas não aguentaram a pressão. [...] Há, também, toda uma hostilidade dentro da escola. Então, nesse momento, eu sinceramente, enquanto professor, paro tudo e vamos tentar discutir, entender as coisas aqui.

Refletindo sobre sexualidade e gênero na educação, Milena Lacerda relata a urgência de uma educação que não esteja conformada e não se uniformize em torno de um sujeito de direito homogêneo, corporificado no homem, heterossexual, branco e cristão. Para ela:

A escola possibilita a ampliação de debates que versam sobre a multiplicidade do exercício da sexualidade e da vivência de gênero não hegemônicas, sobre a autonomia dos corpos, das configurações familiares; processos de discussões não habituais no ambiente familiar, religioso e de determinados grupos sociais¹⁸.

Essas construções permitem que haja comunicação entre a história e as outras disciplinas, otimiza as relações e modifica o ambiente escolar. O professor Alexandre relatou vivenciar justamente esse processo de transformação da comunidade escolar:

Eu não sei se pelos resultados e o ambiente de trabalho que a escola tem obtido durante esses últimos anos, eu acho lindo presenciar isso. Porque eu tenho presenciado, por meio dos meus colegas de trabalho, um outro comportamento, são muito mais fluidos, eles estão abertos ao diálogo¹⁹.

A experiência do professor SCM, no entanto, é divergente: “na escola que eu trabalho atualmente não vejo abertura de ninguém ali para falar sobre essas coisas. Pelo contrário [risos],

¹⁷ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP nº 14/2017 - Normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica. Brasília: CNE, 12 set. 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 9 jun. 2019.

¹⁸ Milena Lacerda. Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação. In: Leonardo Nogueira *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 221.

¹⁹ Como desdobramento do trabalho de conclusão da Especialização em Gestão de Políticas Públicas em Gênero e Raça, feita na Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, em 2014, o professor Alexandre propôs, ao Centro de Ensino Fundamental 01 de Planaltina, o projeto “Diversidade na Escola: Tempo de Esperançar”. O projeto foi implementado e pode ser considerado instrumento da alteração de práticas na verificadas naquela comunidade escolar.

eu vejo uma resistência”. Mais uma vez, percebe-se que essa postura da comunidade escolar contribui para a manutenção de um ambiente hostil, tanto para professores quanto de alunos. Trata-se de algo perceptível no posicionamento do professor Dalmir, para quem: “a matéria são os fatos históricos, é o que aconteceu, é o que tem acontecido, é o que está aí”. Para ele, quando o professor vai além do que está no texto e apresenta novas perspectivas, “ele termina fugindo da estrutura daquele texto, e acaba focado numa condição basicamente ideológica”²⁰.

Essa noção de ideologia/doutrinação dentro da sala de aula nos leva a refletir sobre porque determinados sujeitos são apontados como promotores de ideologia, enquanto outros são previamente vistos como os “neutros”. Isso remete a perguntas como: Qual a participação do feminismo e do machismo na conceituação do que é doutrinação? Em que medida o material didático auxilia no ensino de História que contempla a participação de diferentes sujeitos?

AS MULHERES COMO SUJEITOS HISTÓRICOS

Por muito tempo, em narrativas produzidas por e a partir da perspectiva masculina, as mulheres foram colocadas à margem da história, subalternizadas, secundarizadas, vistas apenas como acessórios das ações de homens imponentes. Quando muito, como observa Guacira Louro, havia “as esparsas referências às mulheres — as quais eram usualmente apresentadas como a exceção, a nota de rodapé, o desvio da regra masculina”²¹. As motivações que levaram a essas condições, a invisibilidade, “podem ser várias: convenções da língua, facilidades para identificar as ações dos sujeitos masculinos ou mesmo a força de ideias e práticas machistas e misóginas”²². Na contramão dessa tendência, Jurema Werneck considera que ao longo da história e através de diferentes processos e perspectivas, as mulheres têm lutado para superar formas políticas, culturais e sociais que buscaram destruí-las ou inferiorizá-las²³.

Em diálogo com essas experiências históricas, o professor Alexandre defende a necessidade de pluralizar os debates em sala de aula e dar ênfase à história das mulheres: “ao

²⁰ Para um debate sobre o papel do/a professor/a, considerando as funções de instruir e/ou educar, cf.: Alexandre Anselmo Guilherme e Bruno Antonio Picoli. Escola Sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782018230042>. Acesso em: jun. 2019.

²¹ Guacira Lopes Louro. “*Emergência do Gênero*” e “*sexualidade e poder*”..., p. 19.

²² Ana Flávia Magalhães Pinto, Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes. *Griôs no feminino plural: ensinamentos de mulheres negras...*, p. 7.

²³ Jurema Werneck. Legados das Ialodês: samba e resistência feminina negra. In: Ana Flávia Magalhães Pinto, Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, pp. 153-167.

falar da história das mulheres eu desestabilizo essa ideologia na qual eles historicamente nos escravizam, nos inviabilizam”²⁴. Para questionar esses espaços impostos às mulheres e as múltiplas discriminações voltadas as elas, as ações políticas das mulheres, por meio do feminismo e para além dele, foram essenciais. A respeito disso, o professor Alexandre entende que “o feminismo liberta! Liberta as mulheres desse sistema opressor”. Do mesmo modo, o professor SCM reconhece as conquistas da luta feminista e considera que hoje as mulheres “têm uma série de liberdades que são frutos das lutas feministas”.

Ao analisar as contribuições dos movimentos feministas, Margareth Rago descreve que, enquanto aconteciam mudanças relacionadas ao ofício do historiador, principalmente na década de 1960, as teorias feministas impactaram o campo da História. Abriram-se novas possibilidades para os estudos históricos, visto que “a emergência de novos temas, de novos objetos e questões, deu maior visibilidade às mulheres”²⁵. É nesse período que ocorre a inclusão, na academia ocidental, da mulher como sujeito histórico e inicia o processo de desconstrução dos “múltiplos discursos que caracterizaram a esfera do privado, o mundo doméstico, como o verdadeiro universo da mulher”²⁶. Esse período também é marcado pelo aumento do número de mulheres nas universidades e pela atuação delas como pesquisadoras, promovendo reflexões e epistemologias, construindo novas formas de pensar e viver. Rago menciona que:

Feministas assumidas ou não, as mulheres forçam a inclusão dos temas que falam de si, que contam sua própria história e de suas antepassadas e que permitem entender as origens de muitas crenças e valores, de muitas práticas sociais frequentemente opressivas e de inúmeras formas de desclassificação e estigmatização. O campo das experiências históricas consideradas dignas de serem narradas ampliou-se consideravelmente e juntamente com a emergência dos novos temas de estudo, isto é, com a visibilidade e dizibilidade que ganharam inúmeras práticas sociais, culturais, religiosas, antes silenciadas, novos sujeitos femininos foram incluídos no discurso histórico²⁷.

Sobre esse cenário, o professor Alexandre faz uma observação relevante: “quando a gente pensa mulheres, tem que pensar que entre essas mulheres, existem mulheres que ainda estão abaixo”. Essa ideia é complementada pelo professor SCM a partir do seguinte exemplo:

²⁴ O professor Alexandre entende que as ideologias que buscam manter as mulheres invisibilizadas estendem essa mesma proposta aos sujeitos tidos como desviantes – gays, lésbicas, trans.

²⁵ Margareth Rago. Epistemologia feminista, gênero e história. In: Joana Maria Pedro; Miriam Pilar Grossi (orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998, p. 12.

²⁶ Guacira Lopes Louro. “*Emergência do Gênero*” e “*sexualidade e poder*”... p. 17.

²⁷ Margareth Rago. Epistemologia feminista, gênero e história... p. 13.

A mulher negra está com menos oportunidades do que as mulheres brancas. Então a gente está pensando que há uma desigualdade intensa de acesso a praticamente tudo. Acesso à educação, acesso ao mercado de trabalho. [...] As mulheres negras em sua maioria estão em trabalhos mais precarizados, porque têm um acesso à educação mais precarizado.

A realidade das mulheres negras, ao ser reconhecida pelas feministas brancas, ampliou e renovou as perspectivas do movimento feminista. O entendimento dessas assimetrias entre as mulheres tem permitido refletir sobre quais mulheres estavam sendo mais ou menos contempladas social e historicamente. Esse debate é fruto dos esforços de autodefinição, análise e luta cotidiana de intelectuais ativistas negras que viabilizaram a construção da ferramenta analítica chamada interseccionalidade, popularizada por Kimberlé Crenshaw, que possibilita enxergar a “inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado, produtores de avenidas identitárias onde mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais”²⁸.

Pensando a partir dessa categoria, o professor Alexandre faz alusão à frase de Angela Davis e afirma que: “quando uma mulher negra se movimenta, a sociedade toda se movimenta”. Em chave semelhante, como argumenta Patricia Hill Collins, o feminismo negro se posiciona na luta por “justiça social”, assinalando “as conexões entre pessoas de diferentes raças, gêneros, classes, etnias, sexualidades, idades, habilidades e nacionalidades que enfrentam desafios semelhantes com a violência expressa de maneiras diferentes”²⁹.

Para Angela Davis, uma das marcas do feminismo negro foi “a sua capacidade de acolher a diferença e descobrir conexões entre questões que podem parecer, a princípio, bastante distintas”³⁰. Logo, a busca pela liberdade, pela justiça social, promovidas pelo feminismo negro é ampliada aos “muitos diferentes”, como compreende o professor Alexandre: “ele liberta a comunidade LGBT, e eu sou grato ao feminismo. Porque as discussões que são feitas no feminismo são discussões de empoderamento”.

De forma distinta, o professor Dalmir entende que “a mulher não tem que ser feminista, e sim feminina”. Para ele, a harmonia social é alcançada quando cada indivíduo “ocupa o seu lugar na sociedade”. Todavia, são exatamente esses lugares que as produções feministas têm questionado. Na contramão disso, ele continua: “as mulheres estão suplantando! São os homens

²⁸ Carla Akotirene. *O que é interseccionalidade?...*, p. 14.

²⁹ Patricia Hill Collins. *Nós que acreditamos na liberdade não podemos descansar...*, p. 116.

³⁰ Angela Davis. *O feminismo negro e as lutas por igualdade global*. In: In: Ana Flávia Magalhães Pinto, Chaia Dechen e Jaqueline Fernandes (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, p. 170.

que estão sendo silenciados e apagados”. Na verdade, quando invertemos os personagens dessa assertiva, encontramos um cenário condizente com a nossa realidade.

Por esse motivo, também como professores homens, precisamos refletir/discutir sobre os muitos silenciamento e apagamentos que as mulheres sofreram no decurso da história e sobre a necessidade da formação de professores/as capacitados/as para lidar com a diversidade. É o que observa o professor SCM: “se a academia não muda, dificilmente o ensino básico tende a mudar”. Essa situação fica mais complexa quando analisamos os livros didáticos, que são a base didática de muitos/as professores/as³¹.

Na visão do professor SCM, “no material didático da Secretaria de Educação, há uma completa invisibilidade das mulheres. Os livros didáticos nunca colocam as mulheres como figuras centrais dentro da história”. “Os livros”, relata o professor Alexandre, “trazem essa dificuldade de perceber a presença feminina”. Quando esse professor traça o panorama de alguns livros didáticos, percebe a tentativa de “invisibilizar ou colocar na nota de rodapé, ou lá naqueles textos complementares. É a forma com que essas figuras são localizadas dentro da sociedade, mas a gente traz de uma outra localização, a gente tenta reverter isso”.

Por sua vez, o professor Dalmir acredita que a participação das mulheres na história está devidamente contemplada nos livros didáticos, dado que elas aparecem no “contexto da matéria”. O professor SCM narra alguns desses contextos: “no sexto ano, quando vai falar da influência indígena, da influência negra na cultura brasileira, a mulher vai aparecer, porque é como se a questão alimentar estivesse diretamente ligada a mulher”. Há, portanto, em sua percepção o reforço da crença de as mulheres viveram e atuarem apenas nesses contextos, o que é obviamente limitador.

Nesse sentido, para proporcionar aos discentes uma reflexão significativa sobre as mulheres como sujeitos históricos, são necessárias iniciativas do/a próprio/a professor/a. “Ou você traz isso por você mesmo ou então passa batido, continua sendo do mesmo jeito”, afirma o professor SCM. Apesar do potencial transformador dessas atitudes, o incentivo à reflexão sobre a igualdade/equidade/liberdade entre os sujeitos históricos permanece comprometido, porque subordinado à sensibilização do/a professor/a, pois a forma como ele/ela pensa a questão

³¹ Em janeiro de 2019, o governo federal chegou a retirar a referência direta à “especial atenção para o compromisso educacional com a agenda da não violência contra a mulher” do edital do Programa Nacional do Livro Didático, mas recuou. Seja como for, Susane Rodrigues de Oliveira desenvolve uma análise sobre a representação de violência contra a mulher, em artigo a ser publicado na revista *Pagu*, intitulado: Violência contra mulheres nos livros didáticos de história (PNLD 2018).

da diversidade, da desigualdade social e dos direitos humanos, influencia no modo como lida com seus/as alunos/as³².

Para mudar esse cenário, é preciso que o/a professor/a use o seu “lugar de fala”³³ para retirar as mulheres dos “contextos” vazios e trazê-las, também, para o centro dos debates. Essa realidade é construída na escola onde o professor Alexandre atua: “a gente destaca essa questão de pensar as mulheres”, para isso, “as mulheres vêm e explicam”. Dessa forma, ao abrir as portas da escola para as experiências dos sujeitos não hegemônicos, é ofertada uma outra forma de perceber a história, proporcionando aos discentes questionarem e traçarem uma nova visão sobre esses sujeitos.

Sendo assim, quando o/a docente é sensível ao reconhecimento dos sujeitos históricos ele/a precisa desenvolver estratégias individuais e, quando possível, coletivas, para incluir essas participações. Para o professor SCM, é preciso buscar informações além das contidas nos livros didáticos, “coisas fora, e pensando como trabalhar isso, como inserir essa história das mulheres”. “A gente tem que ousar”, pontua o professor Alexandre “através da literatura, através do cinema, através da relação dos próprios alunos, para que eles possam entender essa questão”, afinal, “não precisa estar propriamente preso ao livro didático”.

A título de reconhecimento de uma possibilidade aberta, o Currículo em Movimento do Distrito Federal³⁴ chegar a ir um pouco além da Base Nacional Curricular Comum³⁵ ao trazer a proposta do conhecimento do “eu, do outro e do Nós”, de forma que os/as discentes possam reconhecer “as diferenças socioeconômicas, étnico-raciais, *de gênero, de orientação sexual*, de idade e culturais entre os indivíduos”. Nos eixos deste currículo, não existe a postulação de apenas um sujeito histórico, pelo contrário, ele orienta que, no contexto escolar as propostas de percepção dos múltiplos sujeitos, independentemente de gênero/sexualidade/raça/classe, sejam efetivas. Essa ampliação de “referências sociais, culturais e econômicas” atende a proposta em

³² Wanderson Flor do Nascimento; Polianne Delmondez. Sujeitos da Diversidade. In: Lúcia Helena Cavasin Zabboto Pulino *et alii* (orgs.). *Educação e Diversidade Cultural*. Brasília: Paralelo 15, 2016, p. 116.

³³ Ao entender lugar de fala não como representatividade, mas como uma postura ética, posso refletir criticamente sobre as opressões e conceder lugar para que sujeitos e vozes desfavorecidas tenham espaço e vez. Cf. Djamila Ribeiro. *O que é lugar de fala?* (Coleção Feminismos Plurais). Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.

³⁴ O Currículo em Movimento do Distrito Federal, enquanto política pública, pretende orientar o fazer pedagógico nas escolas do Distrito Federal. Cf. Distrito Federal. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília, 2018.

³⁵ A Base Nacional Curricular orienta tanto os currículos dos sistemas e redes de ensino das Unidades Federativas, quanto as propostas pedagógicas de todas as escolas públicas e privadas de Educação Básica, em todo o Brasil. Brasil. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

certa medida defendida pelos professores SCM e Alexandre, embora contrarie a perspectiva do professor Dalmir.

MACHISMO E PATRIARCADO NAS AULAS DE HISTÓRIA

O que é machismo?

O que você entende por patriarcado?

Machismo é algo que pode ser explicado por meio da culpa de um sujeito, grupo isolado ou prática cultural compartilhada de modo amplo, uma experiência coletiva?

Quando confrontados com perguntas como essas, em que se colocava em questão os reflexos da desigualdade de gênero na nossa sociedade e o impacto disso no ensino de história, os professores desenvolveram reflexões que marcaram os momentos mais empolgantes das entrevistas. Entre os muitos risos (de nervosismo ou de desprezo), as respostas foram em grande medida diretas, por vezes marcadas por conhecimento teórico, a fim de demonstrar que eles estavam seguros quanto ao que respondiam. Seja para atestar a inexistência, seja para explicitar evidências, falar de machismo e patriarcado inquietou os professores.

Os professores Alexandre e SCM consideraram o machismo como uma marca e, por vezes, machismo e patriarcado foram tratados quase como sinônimos. Para o professor SCM: “o machismo é uma série de posturas que se construiu na sociedade e que coloca a mulher em um patamar de inferioridade”. Para ele, esse sistema “coloca o homem como superior” e, a família é percebida como um dos locais onde se aprende/reproduz o machismo, pois ela “reflete todo esse pensamento machista que já está imposto”. O professor se conecta, assim, ao que também foi observado por Pierre Bourdieu, em *A dominação masculina*, quando abordou essa questão a partir da perspectiva da violência simbólica. Para este autor, “é, sem dúvida, à família que cabe o papel principal na reprodução da dominação e da visão masculinas”³⁶.

Ampliando a definição, o professor Alexandre diz:

O machismo é um mal estrutural que impõe relações assimétricas para todos aqueles modelos que fogem da heteronormatividade e, sobretudo, que coloca esses homens, os machos, acima das pessoas, das mulheres e das comunidades que a gente vai entender como grupos dissidentes, que seriam gays, lésbicas, trans, bissexuais, não binário, as travestis.

³⁶ Pierre Bourdieu. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Editora: Bertrand Brasil, 2003, p. 13.

Para o professor Alexandre, o machismo é tão ruim para as relações sociais que ele o adjetivou como “diabólico”. Aliado ao machismo, estaria o patriarcado, que para o professor Alexandre, é “uma estrutura reproduzida cotidianamente para que homens continuem [se beneficiando dessa] assimetria de poder”. As considerações dos professores SCM e Alexandre dialogam com Vanessa Fonseca, que descreve “a opressão dos homens sobre as mulheres” como um “produto de um conjunto de relações de poder”, e que essas opressões estão articuladas à “produção de desigualdades de classe social, etnia e faixa etária”³⁷. Sobre essas desigualdades, o professor SCM relata:

É a desigualdade de acesso, desigualdade de oportunidades. É não dar a mesma abertura para acessos a determinados espaços, conhecimentos para que todos tenham. Então, da mesma forma como a gente tem a desigualdade social, a desigualdade de gênero atua no mesmo contexto. Então a gente está pensando que há uma desigualdade intensa de acesso a praticamente tudo. Acesso à educação, acesso ao mercado de trabalho. Alguns homens não fazem determinados papéis, não cumprem determinados papéis, porque acham que é isso é papel da mulher.

Na contramão do pensamento dos dois outros entrevistados, para o professor Dalmir, “as ideologias estão criando fantoches e condições vitimistas”. Segundo ele: “o machismo não existe”. Por vezes, para esse professor, o machismo parece ser o arqui-inimigo do feminismo, com ar de ironia ele sugere: “já que existe o feminismo, bem que poderia haver o machismo”. E prossegue: “será que o machismo seria aceito? [risos]”. No que diz respeito ao patriarcado ele expõe:

No passado, as famílias tinham essa conotação: patriarcado. O homem como mantenedor, provedor da casa, da família, família grande: o pai, a mãe, os filhos. É uma identificação que se faz, assim como se fala do matriarcado na pré-história. [...] O termo patriarcado hoje, vem carregado de uma negatividade, por conta dos clamores, bandeiras e cartazes do feminismo. Quando se fala em patriarcado, é como se fosse assim um xingamento, é uma lepra [risos]. Mas isso é por conta do viés político ideológico, que vão estigmatizando os termos, vão criando pestes daqui e dali.

Ao estudar práticas de insensibilidade e indiferença relacionadas às questões femininas, a socióloga Raewyn Connell esclarece que não é novidade que alguns “homens acusem o feminismo de ser injusto” e que, “em sociedades com forte segregação de gênero pode ser difícil para os homens reconhecer alternativas ou entender a experiência das mulheres”³⁸. Por isso, quando o professor Dalmir relata que o patriarcado faz parte da pauta de discussões e

³⁷ Vanessa do Nascimento Fonseca. Masculinidades alternativas: desconstrução de gênero? In: Berenice Bento e Antonio Vladimir Félix-Silva (orgs). *Desfazendo gênero: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura*. Natal: EDUFERN, 2015, p. 365.

³⁸ Raewyn Connell. *Gênero em termos reais*. São Paulo: Inversos, 2016, p. 101.

manifestações feministas, ele toca em algo real, porém, não percebe a relevância dessas ações para os sujeitos envolvidos, bem como para a sociedade. Ele resume: “É zuada mesmo, e quer bagunçar o coreto”.

Nesse sentido, Leonardo Nogueira expressa que, a partir da década de 1960, grande parte dos estudos feministas voltaram os olhos para o patriarcado. Para os movimentos feministas, o patriarcado é “um conjunto de relações sociais complexas em que a dominação das mulheres se expressa por meio de uma hierarquia que torna subalternas as representações construídas socialmente como femininas”³⁹.

Vanessa Fonseca conduz o debate acerca das opressões direcionadas às mulheres para um nível mais abrangente ao ponderar que “o patriarcado não existe apenas como um sistema de poder dos homens sobre as mulheres, como representa hierarquias de poder entre distintos grupos de homens e mulheres e dos homens entre si”⁴⁰. Em diálogo com esse entendimento, o professor Alexandre relata:

Embora todos os homens ocupem lugar de privilégio, não são todos que estão dentro desse exercício. Existem homens que são pró-feministas, homens que têm uma luta de parcerias muito interessante com as mulheres e com as causas LGBT’s, inclusive sem ser homossexuais, sem ser travestis, sem ser transexuais, bissexuais. Esses homens não são o modelo de homem no qual o machismo se avaliza.

A propósito, é interessante observar que o amadurecimento desse reconhecimento das assimetrias de gênero favoreceu que, a partir da década de 1990, estudos sobre as masculinidades tivessem novos impulsos. “Foi a partir da crítica feminista à exploração e dominação masculina que os homens começaram a pensar sobre a relação entre os próprios homens, e mais, a relação que cada um tinha consigo mesmo”⁴¹. A partir desse momento, foi postulado que “não há uma masculinidade unitária”, “ainda que exista um modelo hegemônico amplamente difundido pelos estratos sociais”⁴², comenta Raewyn Connell. Em decorrência disso, como observa Vanessa Fonseca, “modelos alternativos de masculinidades” foram propostos, os quais estavam “baseados no respeito, no diálogo, no cuidado da saúde sexual e

³⁹ Leonardo Nogueira. Relações patriarcais de gênero e Serviço Social no Brasil. In: NOGUEIRA, Leandro *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, p. 31.

⁴⁰ Vanessa do Nascimento Fonseca. Masculinidades alternativas: desconstrução de gênero? In: Berenice Bento e Antonio Vladmir Félix-Silva (orgs.). *Desfazendo gênero: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura*. Natal: EDUFRRN, 2015, p. 350.

⁴¹ Berenice Bento. *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas*. Natal: EDUFRRN, 2012, p. 193.

⁴² Raewyn Connell. *Gênero em termos reais...*, p. 103. Raewyn Connell entende a masculinidade como um estilo de vida difundido como elemento de direção, o controle no qual os homens e meninos são controladores.

reprodutiva, na atenção aos filhos e no reconhecimento dos custos das normas de gênero também para os homens”⁴³.

Essa dinâmica, por certo, também foi vivenciada por homens negros. No Brasil, atualmente, tem se ampliado os grupos de indivíduos interessados e pesquisadores dedicados às análises dos locais em que os homens negros se localizam e são localizados dentro das relações de gênero. Em artigo recente, Tulio Custódio problematiza o conceito de “masculinidades” a partir de categorias de sujeição: “a ideia de categoria de existência e de categorias de performances”. Para esse autor, os estudos sobre a masculinidade negra “vêm se configurando como uma constante enquanto tema de debates e mesas, no debate público que surge nas rodas de gênero e de questão racial, e ganhando espaço semântico nos modelos de ser e agir que atingem as expectativas de homens e mulheres negras”⁴⁴.

As pesquisas relacionadas às masculinidades demonstraram que homens e meninos são controladores de acesso da igualdade, por isso, foram convidados “a erradicar privilégios e a reformular masculinidades para sustentar a igualdade de gênero”⁴⁵. Afinal nem todos conseguem “alcançar o ideário da masculinidade hegemônica: ser branco, heterossexual, classe média, adulto e europeu, se considerarmos uma perspectiva internacional”⁴⁶. E, sob as dinâmicas do colonialismo e da colonialidade, como argumenta Henrique Restier, essa situação se agrava ainda mais, pois os homens colonizados tinham a sua humanidade posta em xeque e as suas masculinidades eram subjugadas⁴⁷.

Sobre a erradicação de privilégios, um deles seria o desafio de nesse “novo momento epistêmico” – os estudos sobre as masculinidades – “o homem” não ser “concebido como sujeito universal”⁴⁸. Nessa lógica, Cibelle Leal e Liélia Oliveira, observaram que os livros didáticos possuem “asserções linguísticas que particularizam a própria linguagem ao

⁴³ Vanessa do Nascimento Fonseca. Masculinidades alternativas: desconstrução de gênero?... p. 348.

⁴⁴ Tulio Augusto Custódio. Per-vertido Homem Negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir de categorias de sujeição. In: Henrique Restier; Rolf Malungo de Souza (orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre Homens Negros e masculinidades*. São Paulo: Ciclo Contínuo Editorial, 2019, p. 131.

⁴⁵ Raewyn Connell. *Gênero em termos reais*...p. 109.

⁴⁶ Vanessa do Nascimento Fonseca. Masculinidades alternativas: desconstrução de gênero?... p. 356.

⁴⁷ Para Henrique Restier, entre os homens colonizados – índios e negros –, o homem negro seria a principal vítima desse sistema, pois assimila-o “ao reino animal, tornando-o um perigo que precisa ser domesticado”. Nesse sentido, uma série de estereótipos são vinculados aos corpos dos homens negros, os quais atravessam “o seu porte físico, a sua moralidade e a sua sexualidade. p. 42. Cf. Henrique Restier. O duelo viril: confrontos entre masculinidades no Brasil mestiço. In: Henrique Restier; Rolf Malungo de Souza (orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Editora Ciclo Contínuo, 2019, p. 41.

⁴⁸ Margareth Rago. Epistemologia feminista, gênero e história. In: Joana Maria Pedro; Miriam Pilar Grossi (orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998, p. 26.

masculino, tornando-a universal entre os discentes, o que não contribui para uma formação multiculturalmente orientada”⁴⁹. Na avaliação do professor Alexandre:

Dá a impressão de que na história só existiu o homem. Elas não estão sendo contempladas, elas estão sendo invisibilizadas. Parece que elas não têm nome. É impressionante! Elas não pertencem a história? Elas existem. Então, elas têm que existir em nome, elas precisam de mais referências.

Tentando refletir sobre agência responsável por isso, o professor SCM não hesita em atribuir responsabilidade aos homens, como aqueles que “apagam” as mulheres historicamente: “a predominância dos homens nessa produção de conhecimento ainda faz com que haja esse apagamento”. Seja como for, é importante explicitar a quais homens o professor SCM está se referindo. O antropólogo Osmundo Pinho chama a nossa atenção, mais uma vez, para um detalhe importante nesse cenário: o homem negro, ainda que desfrute de algum privilégio da masculinidade, é “atravessado pelos dilemas relacionados à raça”. Ele relata:

Dado que o gênero é a modalidade pela qual a raça é vivida, a masculinidade negra carrega suas próprias contradições. [...] O corpo negro, concebido como mapa barbarizado do imaginário colonial e da luta de classes, materializa os sujeitos raciais como “ilegítimos”, figuras abjetas, entendidas como tal na perspectiva de uma civilização universal⁵⁰.

Nesse sentido, as colocações de Osmundo e Connell nos permitem questionar as expressões orais e escritas que valorizam determinados sujeitos masculinos e invisibilizam não só o feminino em âmbito geral, mas até mesmo outras masculinidades subalternizadas. Esse debate remete, portanto, à diversidade dos sujeitos masculinos que estão sendo legitimados e se legitimando por meio das narrativas dos livros didáticos.

Ainda sobre essas dinâmicas das masculinidades, Berenice Bento relata que para alcançar a igualdade é necessário aos homens “um nível de elaboração e reflexão sobre o mundo a sua volta e sobre seu lugar nesse mundo”⁵¹. Quando esses pré-requisitos são contemplados, o/a docente tem condições facilitadas para perceber que, existe uma ideologia dominante, e obviamente, ela não é neutra. Segundo as palavras do professor Alexandre: “a ideologia de

⁴⁹ Cibelle Jovem Leal e Liélia Barbosa Oliveira. A escola e a desnaturalização do gênero e da sexualidade: na construção de uma sociedade de respeito às diferenças. In: Berenice Bento e Antonio Vladmir Félix-Silva (orgs). *Desfazendo gênero: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura*. Natal: EDUFRN, 2015, p. 28.

⁵⁰ Osmundo Pinho. O corpo do homem negro e a guerra dos sexos no Brasil. In: Henrique Restier; Rolf Malungo de Souza (orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Editora Ciclo Contínuo, 2019, pp. 124-125.

⁵¹ Berenice Bento. *Homem não tece a dor...*p. 107

gênero que nós temos é essa, do machismo, ela funciona muito bem no pensamento da sociedade que é machista de ponta a ponta do planeta”.

Considero que, a partir dessa percepção, o/a docente possa desenvolver/construir novas formas de se relacionar com as racionalidades, emoções, com as mulheres e com os outros homens. Quando se aproximam essas orientações da realidade dos/as professores/as, é possível perceber que, com base nessas novas formas de relacionamento, o/a docente, principalmente do sexo masculino, pode trabalhar nas aulas de história de maneira diferenciada, abrindo espaço para equidade entre os sujeitos. Como descreve o professor Alexandre:

Trazer a perspectiva da diferença e da possibilidade da fala. Trazer a possibilidade do empoderamento. É preciso empoderar. As pessoas dizem assim: ninguém empodera ninguém. Como assim, ninguém empodera ninguém? Um professor pode causar uma coisa péssima na vida de um aluno. Mas ele pode trazer possibilidades para esse estudante.

Essa compreensão opera em campo oposto ao da proposta do professor Dalmir, para quem: “o professor de história tem que ter esse viés de ser isento, neutro, mesmo que ele tenha as opiniões dele”. No entanto, sabemos que “a escola não se trata de um mecanismo neutro na (re) (des) construção dos/as indivíduos/as”⁵². O professor Alexandre expõe isso quando reflete sobre as opressões/assimetrias gestadas pelo machismo/patriarcado e presentes no cotidiano escolar: “essas distorções são todas propositas, são todas as armadilhas que precisam ser desfeitas. E que precisam ser desarmadas aí, nas relações da escola”.

Considerando que comungo do entendimento de que as desigualdades de gênero existem e precisam ser combatidas e superadas também nas escolas, nas salas de aula, é importante que o/a professor/a participe de programas de educação continuada relacionadas à promoção de igualdade/equidade. Isso, sobretudo, para que a “compreensão dos fatores histórico-culturais ligados à constituição de sua subjetividade, ainda, a questão do respeito às singularidades e à diversidade no contexto educativo e na sociedade [seja] ampliada” – tal como argumentam Wanderson Flor do Nascimento e Polianne Delmondez⁵³.

Assim, para possibilitar essas “re” e “des” construções, é essencial que o/a professor/a considere que a sala de aula “participa de uma rede de micro poderes”, e que as aulas de história,

⁵² Cibelle Jovem Leal e Liélia Barbosa Oliveira. A escola e a desnaturalização do gênero e da sexualidade: na construção de uma sociedade de respeito às diferenças... p. 23.

⁵³ Wanderson Flor do Nascimento e Polianne Delmondez. Sujeitos da Diversidade..., p. 116.

assim como as demais disciplinas, promovem um “espaço privilegiado para as (trans) formações dos/as sujeitos/as sociais, mudanças de valores e regras morais”⁵⁴.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da pesquisa e da escrita deste artigo, investi esforços para dimensionar a presença de sujeitos hegemônicos nas aulas de história e questioná-los. Esse exercício refletivo foi acompanhado do esforço para promover a introdução de sujeitos escondidos ou subestimados nos discursos produzidos e reproduzidos em sala de aula. Nesse sentido, retirar as mulheres dos lugares da marginalidade obrigatória e inquestionável tornou-se um pressuposto imperativo, mas uma operação legítima, capaz de reconhecer as suas múltiplas contribuições delas na construção histórica.

Assim, empenhei-me em dialogar com as entrevistas dos professores e a bibliografia, com o intuito de perceber as sensibilizações, as vertentes dos discursos sobre as mulheres ou a ausência dele. Sobretudo, as entrevistas evidenciaram que precisamos investir nos estudos de gênero, não na chave do que chamam doutrinação ou ideologização, mas como prática cotidiana para desnaturalizar a desinformação, que tem contribuído para a manutenção de estereótipos. A manutenção de preconceitos e discriminações certamente tem comprometido o ensino de história, na medida em que reforço a ideia do homem branco, ocidental e concentrador de poder como sujeito histórico universal, silenciando/apagando a existência de outros sujeitos e de outras histórias.

As entrevistas com professores de diferentes perfis sociais evidenciaram o quanto que falar de gênero é ainda algo complicado no ambiente escolar, tanto para quem rejeita essa agenda quanto para quem tem interesse de fazer. Afinal, num ambiente marcado pela diversidade, nem todos têm afinidades com a temática. Não é novidade que muitos não tiveram contato com esse tipo de estudo na graduação ou não têm interesse pelo assunto. Certo é que, falar de gênero pode gerar reações surpreendentes, pois remetem a experiências herdadas desde o passado e vivenciadas desde o presente. Nesse sentido, as respostas dos professores elucidaram pontos relevantes das minhas inquietações como professor de história em formação.

⁵⁴ Cibelle Jovem Leal e Liélia Barbosa Oliveira. A escola e a desnaturalização do gênero e da sexualidade: na construção de uma sociedade de respeito às diferenças... p. 25.

É inegável que a atual conjuntura sócio-política brasileira tem se revelado desfavorável aos estudos de gênero, uma vez que a preocupação moral sobre o comportamento sexual dos indivíduos e o cerceamento das manifestações de diversidade têm ganhado força. Percebemos isso quase que diariamente. Muitos são os bombardeios lançados sobre os estudos de gênero e também feministas, ativistas ou não. Mesmo assim, ou melhor, sobretudo por isso, é do meu interesse encontrar respostas para perguntas tais como: Diante dessa realidade, que tipo de professor quero ser? Como falar de pluralidade e diversidade em sala de aula? Como posso contribuir para que silêncios sejam rompidos? Como estimular o ouvir dessas vozes ignoradas? Como lidar com os desconfortos gerados pelos discursos de valorização da liberdade e da diversidade?

Indiscutivelmente, a omissão não é o caminho para um ensino que corresponda à dignidade intelectual de um/a professor/a de história que também é marcado pelas opressões direcionadas as minorias e grupos subalternizados. Se, em nível coletivo, pretendemos a construção de uma sociedade alicerçada na igualdade e na equidade, precisamos desenvolver novas posturas. E, nessa perspectiva, cabe também pensar a partir do lugar do “professor”, a fim de descortinar as propostas das questões de gênero no ensino de história.

Diante até mesmo da composição de nossas salas de aula, é preciso gerar estranhamento a ideia de que as mulheres não participaram da construção histórica das sociedades. Afinal, é limitador continuar com o discurso que invisibiliza e silencia pessoas que não sejam os homens brancos da elite. Por isso, cabe a mim, futuro professor de história, escolher que tipo de docente quero ser, que tipo de mediação quero exercer em sala, a quais muitas vozes estar atento e ter ouvido para escutar. A minha condição de ser negro e homem não pode ser empecilhos para trazer questões necessárias à sala de aula. Certo é que jamais poderei ser um representante de certos grupos sociais, como por exemplo o feminino, todavia, isso não é um impedimento para trabalhar de forma crítica e ética as questões de gênero.

É preciso entender que o meu não falar/ouvir é uma resposta; pensar que isso pode significar manter sujeitos no lugar de opressão, e que essa opressão está interligada a outras opressões. É essencial perceber que, por vezes, a minha contribuição vai ser ouvir a voz daqueles e daquelas que têm a necessidade histórica de falar. Isso é reconhecer as humanidades me cercam e com quem compartilham o cotidiano de ser professor.

Com esse discernimento, é inviável desvincular a prática do pensar-agir da interseccionalidade na sala de aula, pois os sujeitos combinam identidades. Logo, as falas sobre classe social e cor irão marcar presença na discussão de gênero. Isso foi, aliás, narrado pelos

professores entrevistados. Esse modo de reflexão é o que pode estimular o lançamento de novas bases para a nossa sociedade, pois ela conduz à ideia de uma nova humanidade que refuta o racismo, o sexismo, a misoginia, a hierarquia e as histórias únicas.

Também é preciso avaliar o impacto das pesquisas sobre história das mulheres nos currículos da educação básica e na graduação. Avaliar quantas disciplinas tem em seus eixos programáticos ou em seus objetivos trabalhar com uma perspectiva de gênero ou com a história das mulheres, ou que tenha uma bibliografia enriquecida por trabalhos ligados a essas áreas de produção de conhecimento e saber. E incluir essas pesquisas no processo de elaboração do livro didático, para que ele contribua para uma formação verdadeiramente multicultural. Essa percepção, a propósito, amplia os espaços do meu posicionamento e da minha atuação como professor de história.

Romper com as ligaduras dos padrões determinados em nossa sociedade não é tarefa fácil, mas não é impossível. E, neste processo, é necessário considerar que combater o machismo, a misoginia e viabilizar a inclusão de mulheres, no plural, e outros sujeitos atravessados pelo gênero no discurso dos/as professores/as de história não é tarefa apenas das mulheres, ou “dos sujeitos desviantes”, mas de todos os indivíduos que desejam conviver em um mundo onde as diferenças não sirvam para legitimar assimetrias e hierarquias marcadas por violência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADICHIE, Chimamanda. “O perigo da História Única”. Vídeo da palestra da escritora nigeriana no evento Technology, Entertainment and Designer (TED GLOBAL 2009). Disponível em: https://www.ted.com/talks/chimamanda_adichie_the_danger_of_a_single_story?utm_campaign=tedspread&utm_medium=referral&utm_source=tedcomshare. Acesso em: junho de 2019.

AKOTIRENE, Carla. *O que é interseccionalidade?* Coleção Feminismos Plurais. Belo Horizonte: Editora Letramento/Justificando, 2018.

ALBERTI, Verena. Histórias dentro da História. In: PINSKI, Carla Bassanezi (org.). *Fontes históricas*. 2ª edição. São Paulo: Contexto, 2008, pp. 155-202.

ALMEIDA, Guilherme Silva de. Identidades de gênero com ênfase nas pessoas trans: particularidades e acesso à saúde, trabalho e educação. In: NOGUEIRA, Leandro *et alii* (orgs.).

Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2018, pp. 159-185.

ASSUNÇÃO, Iuri. Heterossexualismo, patriarcado e diversidade sexual. NOGUEIRA, Leandro *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, pp. 55-83.

BENTO, Berenice. *Homem não tece a dor: queixas e perplexidades masculinas*. Natal: EDUFRN, 2012.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Editora: Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CP nº 14/2017 - Normatização nacional sobre o uso do nome social na educação básica*. Brasília: CNE, 12 set. 2017.

Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=81001-rcp001-18-pdf&category_slug=janeiro-2018-pdf&Itemid=30192 .Acesso em: 09 jun. 2019.

CARRARA, Sérgio *et alii* (orgs.). *Gênero e diversidade na escola: avaliação de processos, resultados, impactos e projeções*. Rio de Janeiro: CEPESC, 2017.

COLLINS, Patricia Hill. Nós que acreditamos na liberdade não podemos descansar: lições do feminismo negro norte-americano. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães; DECHEN, Chaia e FERNANDES, Jaqueline (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, pp. 113-131.

CONNELL, Raewyn. *Gênero em termos reais*. São Paulo: Inversos, 2016.

CUSTÓDIO, Tulio Augusto. Per-vertido Homem Negro: reflexões sobre masculinidades negras a partir de categorias de sujeição. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Editora Ciclo Continuo, 2019, pp. 131-161.

DAVIS, Angela. O feminismo negro e as lutas por igualdade global. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães Pinto, DECHEN, Chaia e FERNANDES, Jaqueline (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, pp. 169-179.

DISTRITO FEDERAL. Secretaria de Estado de Educação. *Currículo em Movimento da Educação Básica: Pressupostos Teóricos*. Brasília, 2018.

FONSECA, Vanessa do Nascimento. Masculinidades alternativas: desconstrução de gênero? In: BENTO, Berenice e FÉLIX-SILVA, Antônio Vladmir (orgs.). *Desfazendo gênero: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura*. Natal: EDUFRN, 2015, pp. 347- 374.

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. São Paulo, Paz e Terra, 2000.
- GARCIA, Jesús Chucho. Reconocernos desde una afroepistemología y la puesta en práctica de una pedagogía cimarrona. In: AFRODESCENDENCIA en Puerto Rico (org.). *¡Negro, Negra! Afirmación y resistencia: Memorias del Primer Congreso de Afrodescendencia en Puerto Rico*. San Juan: Fundación Puertorriqueña de las Humanidades y National Endowment for the Humanities, 2019, pp. 106-119.
- GUILHERME, Alexandre Anselmo e PICOLI, Bruno Antonio. Escola Sem Partido - elementos totalitários em uma democracia moderna: uma reflexão a partir de Arendt. *Revista Brasileira de Educação*, v. 23, 2018.
- HOOBS, bell. *Ensinando a transgredir: a Educação como prática de liberdade*. 2ª edição. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.
- JUNQUEIRA, Rogério Diniz. “Ideologia de gênero”: a gênese de uma categoria política reacionária – ou: a promoção dos direitos humanos se tornou uma “ameaça à família natural”? In: RIBEIRO, Paula Regina Costa e MAGALHÃES, Joanalira Corpes (orgs). *Debates contemporâneos sobre Educação para a sexualidade*. Rio Grande: Ed. da FURG, 2017, pp. 25-52.
- LACERDA, Milena. Enredos sobre diversidade sexual e gênero na educação. In: Leonardo Nogueira *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, pp. 211-230.
- LEAL, Cibelle Jovem; Oliveira, Liélia Barbosa. A escola e a desnaturalização do gênero e da sexualidade: na construção de uma sociedade de respeito às diferenças. In: Berenice Bento e Antonio Vladimir Félix-Silva (orgs). *Desfazendo gênero: educação da diferença, masculinidades, feminismos e literatura*. Natal: EDUFRN, 2015, pp. 21-46.
- LOURO, Guacira Lopes. “*Emergência do Gênero*” e “*sexualidade e poder*”. *Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Rio de Janeiro: Vozes, 1997, pp.14-57.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. *Revista Sociedade e Estado*, v. 31, n. 1, pp. 75-97, jan.-abr 2016.
- NASCIMENTO, Wanderson Flor do; DELMONDEZ, Polianne. Sujeitos da Diversidade. In: Lúcia Helena Cavašin Zabboto Pulino *et alii* (orgs.). *Educação e Diversidade Cultural*. Brasília: Paralelo 15, 2016, pp. 79-126.

- NOGUEIRA, Leonardo. Relações patriarcais de gênero e Serviço Social no Brasil. In: NOGUEIRA, Leandro *et alii* (orgs.). *Hasteemos a bandeira colorida: diversidade sexual e de gênero no Brasil*. São Paulo: Expressão Popular, 2018, pp. 29-54.
- OLIVEIRA, Susane Rodrigues de. Violência contra mulheres nos livros didáticos de história (PNLD 2018). *Revista Pagu*, v. 29, 2019, (no prelo).
- PINHO, Osmundo. O corpo do homem negro e a guerra dos sexos no Brasil. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Editora Ciclo Continuo, 2019.
- PINTO, Ana Flávia Magalhães; DECHEN, Chaia e FERNANDES, Jaqueline. Griôs no feminino plural: ensinamentos de mulheres negras. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães; DECHEN, Chaia e FERNANDES, Jaqueline (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, pp. 7-11.
- RAGO, Margareth. Epistemologia feminista, gênero e história. In: PEDRO, Joana Maria; GROSSI, Miriam Pilar (orgs.). *Masculino, feminino, plural*. Florianópolis: Editora Mulheres, 1998, pp.21-41.
- RAMALLO, Francisco. Enseñanza de la historia y lecturas descoloniales: entrecruzamientos hacia los saberes de otros mundos posibles. *Revista Entramados - Educación y Sociedad*, n. 1, pp. 43-59, 2014. Disponível em: <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/entramados/article/view/1077/1129>.
- RESTIER, Henrique. O duelo viril: confrontos entre masculinidades no Brasil mestiço. In: RESTIER, Henrique; SOUZA, Rolf Malungo de (orgs.). *Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades*. São Paulo: Editora Ciclo Continuo, 2019, pp. 21-52.
- RIBEIRO, Djamila. *O que é lugar de fala?* Coleção Feminismos Plurais, Belo Horizonte: Editora Letramento, 2017.
- SILVA, Edlene Oliveira. Histórias possíveis: identidades e relações de gênero na escola. *Veredas da História*, v. I, pp. 146-166, 2014.
- WERNECK, Jurema. Legados das Ialodês: samba e resistência feminina negra. In: PINTO, Ana Flávia Magalhães Pinto, DECHEN, Chaia e FERNANDES, Jaqueline Fernandes (orgs.). *Griôs da Diáspora Negra*. Brasília: Griô, 2017, pp. 153-167.



ANEXO 1

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA DE HISTÓRIA ORAL ENTREVISTADOS: PROFESSORES DE HISTÓRIA (SEXO MASCULINO) DE ESCOLAS DO DISTRITO FEDERAL

Pesquisador: Jeferson Guedes, graduando em História pela Universidade de Brasília (UnB)

Entrevistado: _____

1. Professor, você poderia contar como aconteceu o seu envolvimento com a história, como foi a sua graduação, como tornou-se professor de história?

- A sua formação permitiu compreender a importância do gênero, ou mesmo da história das mulheres na história? Como isso foi elaborado no seu lugar como professor? Aconteceu algo marcante ou foi uma sensibilização processual?

2. Para você, o que é machismo?

- Como o machismo age no seu cotidiano como professor de história? Isso envolve o Material didático, os alunos e a comunidade escolar? De que maneira?

- Como você percebe o papel das famílias nesse sentido?

3. Você acha que o que nós entendemos por silenciamento/apagamento da história das mulheres é uma ação dos homens?

- Machismo é algo que pode ser explicado por meio da culpa de um sujeito, grupo isolado ou prática cultural compartilhada de modo amplo, uma experiência coletiva?

4. Professor, o que você entende por patriarcado?

- Você considera possível trabalhar com essa categoria em sala de aula?

- Se é, como podemos trabalhar isso? Se não, porque?

5. O que você entende por desigualdade de gênero?

- Você acredita que exista essa desigualdade?

6. Porque falar de feminismo ainda hoje?

- Como você percebe a viabilidade/inviabilidade do diálogo dos professores de história com o ativismo feminista hoje?

- Como é ser um professor do sexo masculino lidando com essas questões?

7. No material didático que você utiliza hoje, como se dá a visibilidade ou invisibilidade da mulher e das mulheres?

- Você entende que essa participação está devidamente contemplada?

- Quais são as mulheres que aparecem no material?

8. Como você entende o lugar da recuperação de histórias sobre a trajetória de mulheres no contexto da sala de aula e para um processo de sensibilização sobre o machismo?

9. Quanto ao papel do ensino de história, o que você percebe que funciona como legitimação dessas construções estabelecidas e também o que tem contribuído para revisar/questionar essas construções naturalizadas?

10. Tal como feito hoje, em termos gerais, o ensino de história tem contribuído para dar visibilidade as participações das mulheres na história da humanidade?

11. Quais os desafios para que a discussão historiográfica sobre a história das mulheres seja trabalhada no cotidiano escolar?

12. Professor, o que você entende por ideologia de gênero?

- Você acha que pratica essa ideologia ao falar sobre história das mulheres?

- Ao não falar você entende que os professores também estão promovendo uma ideologia?

- Você conhece os grupos que estão envolvidos nesse debate? Quais são eles? Todos têm a mesma opinião?

13. Uma vez que temos professoras e alunas, como você entende o debate sobre o protagonismo das mulheres na escola e na sociedade deve ser tratado na escola e na sociedade?

- Com que frequência você tem alunos que a família é chefiada por mulheres? Como lidar com essa experiência dos seus alunos? Como fazer com que os alunos dialoguem com a sua história familiar e com o que é ensinado na escola?

14. De que forma você pensa que o ensino de história pode garantir/melhorar a dinâmica de respeito à diversidade entre homens/ mulheres e a diversidade de gêneros?

- Os recursos didáticos favorecem a desconstrução de estereótipos de gênero?

- Que fontes históricas podem ser utilizadas para abordar as questões de gênero e sua diversidade?

- Como você tem trabalhado?

- Quais suas estratégias individuais? Você se articula coletivamente com outros professores?

- Fale um pouco do material que você acessa. Como acessa.

- Tem feito cursos de formação continuada?

- Em que medida a sua formação continuada tem sido feita considerando essa demanda por ensino de história das mulheres e de diversidade de gênero?

- Você fez isso por conta própria? A escola deu apoio?

15. Como você se sente realizando este seu trabalho atualmente no que toca o ensino da história considerando as experiências das mulheres?

16. Você considera que está amadurecendo, desenvolvendo suas habilidades didático-pedagógicas nesta direção?

17. Como você percebe seus alunos e alunas diante de suas práticas de educador?

18. E como você vislumbra esse seu modo de trabalhar nos próximos anos?